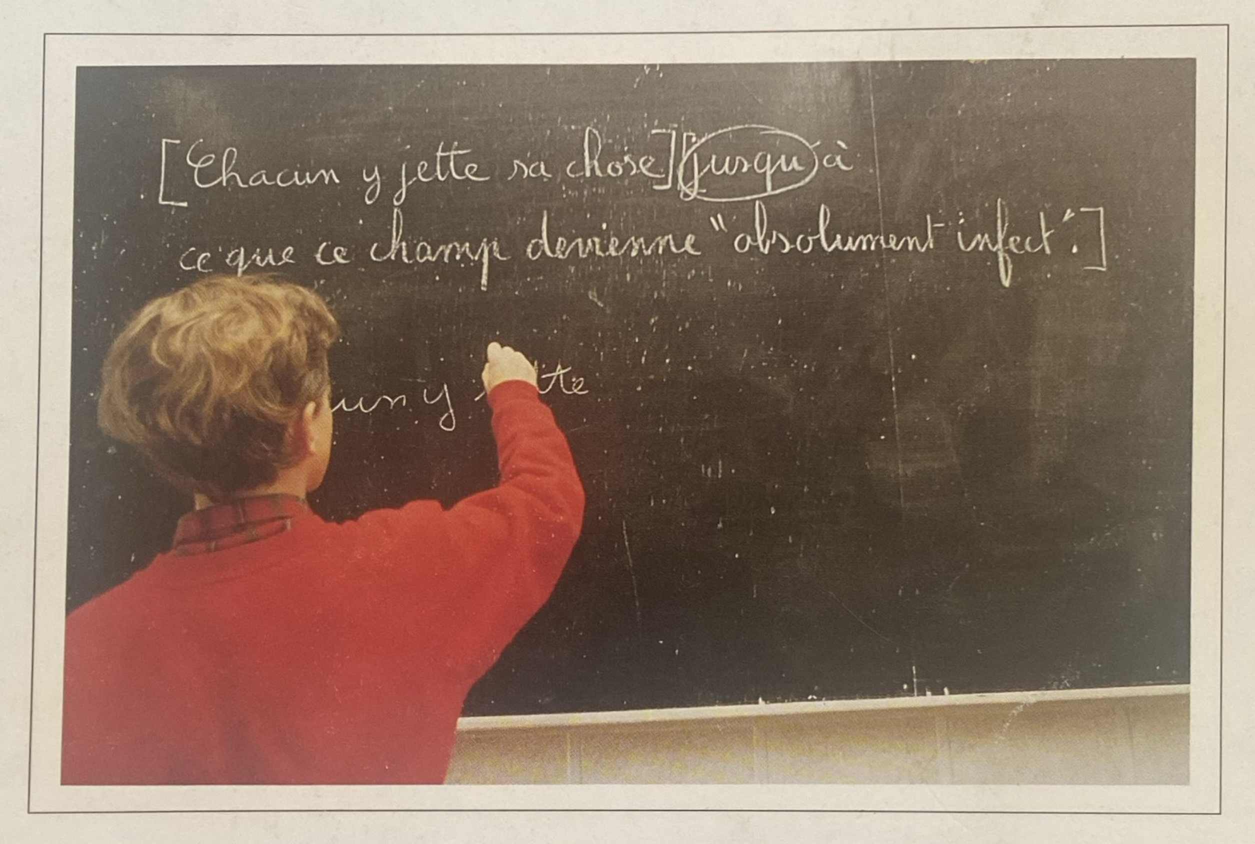




Reconstruire L'ÉCOLE

Les décombres • Anatomie d'un monstre
Pédagogie ou idéologie ? • L'école à refaire
Mode de scrutin et légitimité • Dumézil : l'héritage indo-européen
Hellénisme et christianisme • La Varende, le dernier féodal

SOMMAIRE

Illustration de la couverture : *« La crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé »* (Hannah Arendt, *la Crise de la culture*, Gallimard, Folio, 1972).

L'école, pour quoi faire ?

par Jean-Marie Le Pen

Où commence l'éducation du petit d'homme ? Certainement pas à l'école, fût-elle maternelle. Quels liens vitaux mystérieux unissent l'être à sa descendance, descendance qu'il conditionne déjà par ses propres comportements, sains ou malsains, par ses propres gènes héréditaires ? La qualité du comportement pendant la grossesse n'a-t-elle pas déjà des répercussions sur l'équilibre biologique et nerveux du fœtus ? D'où le rêve des utopistes totalitaires de créer "in vitro" des êtres humains indépendants de leurs géniteurs et de leur ascendance.

Ce que l'on sait mieux aujourd'hui, c'est que, dès la naissance, l'enfant se comporte comme une formidable machine à appréhender le réel. D'où le rôle essentiel du milieu familial et particulièrement du contact maternel qui imprègne non seulement le psychisme, mais la sensibilité et la perception. C'est le moment privilégié où l'enfant va acquérir une inaltérable filiation sociale avec ses racines. Cela explique que les socialistes, et par là j'entends tous ceux qui veulent privilégier dans la formation l'adéquation sociale, souhaitent contraindre à l'intégration scolaire précoce, voire prématurée de l'enfant.

A contrario, ceux qui, comme nous, pensent qu'en règle générale, il ne peut y avoir de meilleure éducation de la prime enfance que celle du foyer se battent pour que les parents, au moins ceux qui le souhaitent, puissent être les pédagogues de leurs propres enfants grâce au revenu maternel ou parental. Pour le reste, il faudra bien en venir, à l'âge où la scolarité devient obligatoire, au service collectif privé ou public. Au moins aura-t-on évité le pire : l'"orwellisation".

Il est d'ailleurs étonnant que la médiocrité d'un service public pléthorique et coûteux comme celui de l'éducation nationale ne semble pas, en tout cas si l'on en juge d'après les résultats électoraux, poser problème à la majorité de nos concitoyens. Serait-ce le souvenir de la crainte révérentielle qu'inspiraient les maîtres, au moins de mon temps ? Je ne sais. Il est sûr qu'aujourd'hui, en tout cas, leur débraillé physique, moral et intellectuel ne la justifie plus.

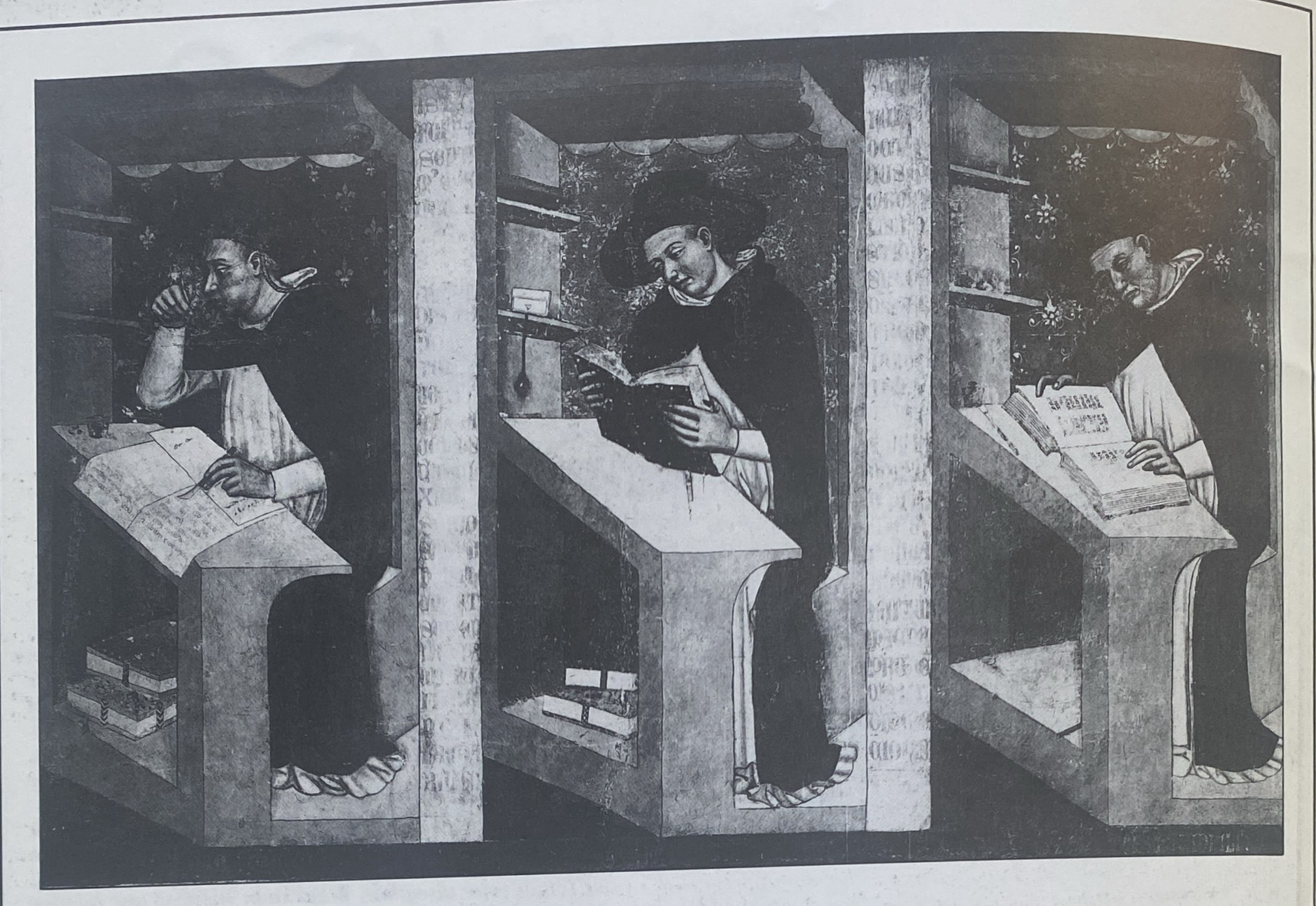
Les instituteurs barbus dont l'arrivée massive sur les bancs de l'Assemblée nationale avait en 1981 symbolisé la victoire de la gauche et le triomphe momentané du socialisme ont pour la plupart été renvoyés sans ménagement à leurs chères études. Leur passage aux affaires, loin de résoudre les problèmes posés à notre système éducatif, les a plutôt aggravés. En témoigne l'annonce d'une nouvelle réforme, une de plus, dont on sait déjà qu'elle ne remettra pas fondamentalement en cause les choix qui ont présidé aux précédentes. On peut donc prédire sans trop de risques que le débat, pourtant capital, qui concerne le rôle de l'État dans l'éducation sera à nouveau éludé car, au-delà des oppositions de surface, la connivence est profonde, sur ce sujet comme sur tant d'autres, entre la nouvelle majorité et l'ancienne.

Répondre à la question du rôle de l'État dans l'éducation implique donc de définir au préalable la finalité de l'éducation. Une éducation digne de ce nom doit non seulement permettre l'épanouissement de la personnalité, objectif privilégié de nos jours, mais aussi l'insertion de l'individu dans la société qui est la sienne, autrement dit l'harmonie des rapports avec autrui. Depuis l'antiquité, le grand problème social posé à tous les éducateurs fut donc de rechercher des moyens efficaces de combattre un individualisme excessif tout en développant les capacités de chacun des citoyens selon une norme commune. L'homme doit apprendre à vivre avec les autres car il est, comme le dit Aristote, un animal social, un animal politique ou, si l'on préfère, il est par nature un être de culture.

Par une discipline portant aussi bien sur le corps que sur l'esprit, nous pouvons dépasser notre animalité tout en l'assumant, et parfois nous élever jusqu'à la sagesse. Mais, pour forger cette discipline, l'éducation suppose une relation personnalisée de maître à élève. Les rapports d'autorité ou d'obéissance ne peuvent prendre de réalité qu'avec des êtres de chair et de sang et jamais avec des abstractions. La pédagogie est donc un art fondé sur l'expérience accumulée et non une science normative ; elle exige de l'intuition et de la finesse et une capacité à affronter l'imprévu dont aucune rigide loi scientifique ne peut donner la mesure.

Nous devons donc concevoir la vocation éducative de l'État en veillant à ce qu'il ne puisse, d'abus en abus, détruire la liberté qu'il est censé apporter avec la connaissance. Si l'action de l'État a permis d'ouvrir l'école à tous les citoyens et de généraliser la scolarisation malgré son coût, la vraie question réside aujourd'hui dans les limites de sa compétence. Sauf exception due à une incapacité de l'assumer, la responsabilité du processus éducatif doit légitimement appartenir au milieu naturel qu'est la famille au sens le plus large. L'État doit prolonger son action et non se substituer entièrement à elle. Son rôle doit être seulement celui d'un organisateur et d'un protecteur, il doit préserver les libertés des citoyens et non tenter de leur imposer un modèle homogène d'éducation ou une idéologie unique, fût-elle aussi "humaniste" en apparence que l'idéologie des droits de l'homme, laquelle se profile de plus en plus comme la religion de substitution d'une société qui refuse le divin. Une éducation digne de ce nom ne doit en aucune façon chercher à dénaturer l'homme mais au contraire lui offrir les possibilités d'épanouir au mieux toutes les capacités naturelles qui lui sont données par son caractère et par la diversité de ses expériences. Ainsi il trouvera en lui-même ce qu'il est appelé à devenir.

« Deviens ce que tu es », disait Pindare. Reconstruire l'école, sans doute est-ce d'abord, en cette fin de millénaire, savoir nous mettre à l'écoute attentive de la sagesse grecque, celle qui, à l'aube de notre civilisation européenne, avait su comprendre d'emblée ce qu'aucune autre culture n'avait entrevu : que la préoccupation première d'une société pleinement humaine est d'éduquer la jeunesse, de lui inculquer le sens de son devoir et de lui former l'intelligence par une pédagogie permettant de libérer l'individu des passions néfastes pour qu'il puisse, en toute liberté, obéir aux principes divins et assumer son destin propre et unique. ■

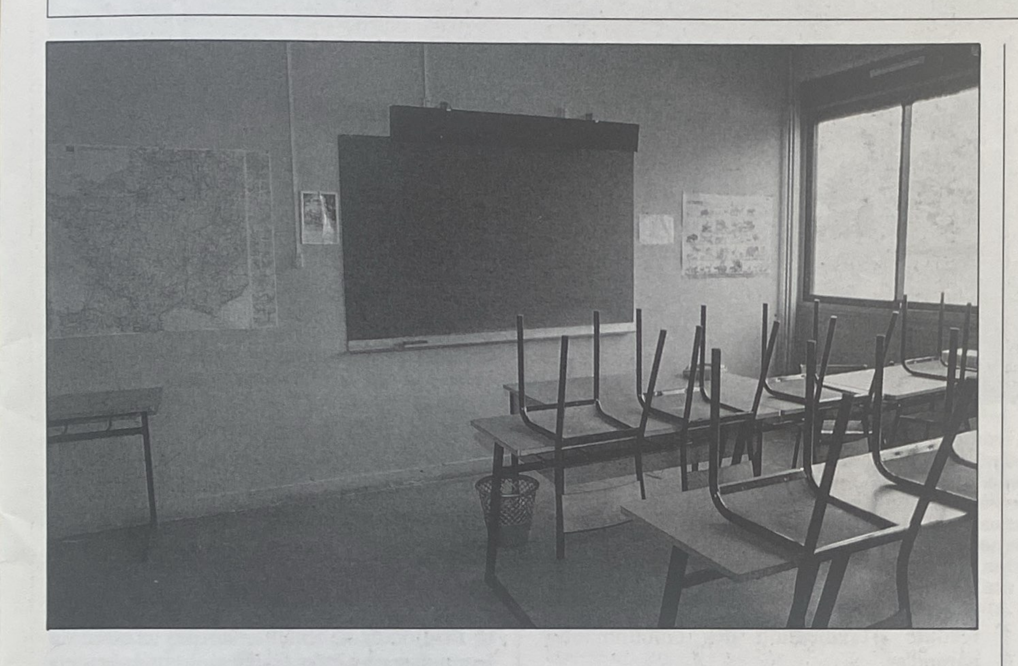


Reconstruire l'école

En cette fin de siècle, qui voit progressivement la remise en cause, de proche en proche, des dogmes qui ont si mal façonné notre monde, subsistent quelques rares bastions, refuges de l'utopie. L'"Éducation nationale" est de ceux-là. Monstre bureaucratique, monument d'inefficacité, le système d'enseignement français est cependant de plus en plus ouvertement contesté. Enseignants, parents, élèves, responsables politiques joignent désormais leurs voix pour dénoncer les vices de l'institution. Héritière de l'esprit des Lumières, l'instruction publique hier, l'Éducation nationale aujourd'hui, prétendait diffuser le savoir et la culture dans le peuple, former l'homme ou le citoyen. Obéissant à une remarquable continuité d'inspiration, les réformes successives de l'enseignement engagées depuis le début du siècle ont visé un seul objectif : constituer ce grand "service public unifié et laïc" de l'Éducation nationale dont Alain Savary a bien failli parachever la construction. L'établissement, de gauche comme de droite, a ainsi communié dans cette même idéologie égalitaire qui forme le cœur de l'Éducation nationale et, sur ce plan, sa responsabilité apparaît écrasante. L'étatisation de l'enseignement s'était fixé un objectif idéologique précis : donner à ceux qui se rendent maîtres de l'institution les moyens de rééduquer l'homme conformément à leurs vœux afin de soutenir leurs entreprises politiques. Pour ce faire, les "pédagogues" ont cherché à priver l'enfant du support et du cadre que lui offraient les traditions familiales et nationales. La rééducation implique en effet nécessairement le déracinement préalable. En contradiction avec ses fins déclarées, l'Éducation nationale se révèle ainsi structurellement comme une entreprise de déracinement et de déculturation. Le résultat est à la hauteur des ambitions. On a ainsi complètement déstructuré l'enseignement des disciplines culturelles, des "humanités" comme on les désignait si justement. L'école n'enseigne plus sérieusement aucun savoir, mais prétend, en contrepartie, "socialiser" l'enfant. En réalité, elle n'est parvenue qu'à transformer des générations entières de petits Français en nouveaux barbares, étrangers à leur propre culture, et à se constituer de la sorte une masse de manœuvre docile. Ce que l'on nomme crise de l'enseignement ne désigne en fait qu'une certaine réussite de l'idéologie égalitaire qui, au bout d'un demi-siècle, atteint l'objectif subversif qu'elle visait. Malheureusement, l'entreprise ne débouche que sur le néant. Le coût économique et social de l'énorme monstre bureaucratique est prohibitif. Le collège unique et le bac pour tous mènent à l'ANPE. La violence, la délinquance s'installent dans les établissements. Les "hussards noirs" en viennent à perdre la foi. La forteresse syndicale se lézarde. Vestige du socialisme, l'Éducation nationale n'est plus réformable. Il n'y a que la fausse droite pour le faire croire. Pour rendre à notre pays un enseignement de qualité conforme à sa vocation et à sa culture, il faut autre chose que des réformes technocratiques ou des révolutions de palais. Il faut rompre définitivement avec la philosophie égalitaire, environnementaliste et constructiviste qui siège au cœur de l'Éducation nationale. Retrouvant alors les voies du savoir et de la culture, l'école pourra se réconcilier avec la nation.

Les décombres

par Pierre Vial



Malgré le conformisme et un usage très répandu de la langue de bois, des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent pour dénoncer ouvertement le bilan désastreux de l'Éducation nationale. Enseignants, parents, élèves, tous découvrent progressivement qu'ils sont victimes de l'effondrement de l'enseignement. Et cette prise de conscience nourrit leur révolte. L'école, en effet, ne transmet plus le savoir. Elle poursuit la chimère de l'égalisation, abandonne les voies de la culture et se ferme peu à peu à la vie. L'école est ainsi devenue le terrain d'expérimentation où, en toute impunité, les "pédagogues" donnent libre cours à leurs lubies. Elle ne parvient qu'à décourager les enseignants, à tromper les familles et à corrompre les élèves. La prétendue démocratisation de l'enseignement, en réalité le nivellement égalitaire de l'école, débouche sur un effroyable gâchis : un coût croissant pour la collectivité pour un résultat dérisoire. Non seulement l'école ne délivre plus qu'un enseignement au rabais, qui alimente le chômage, mais au surplus la violence et la délinquance s'installent dans les établissements.
La déroute est totale.

Depuis le siècle dernier, l'école n'a cessé de rabaisser ses prétentions. Ceux qui affirmaient naguère qu'« *ouvrir une école c'est fermer une prison* » ont perdu de leur superbe. L'école n'éduque pas. Elle est de moins en moins capable d'instruire. On considère comme une audace extraordinaire qu'un ministre de l'Éducation fixe à l'enseignement l'objectif d'apprendre à lire et à écrire aux élèves. L'Éducation nationale est devenue un monstre bureaucratique au rendement dérisoire, qui rechigne, par idéologie, à transmettre le savoir. Désormais, les Lumières sont éteintes.

« A*norexie intellectuelle, refus du travail scolaire, résultats affligeants, violence individuelle et collective, rackets, trafic* [...]. »

Ce constat a été fait récemment, à la tribune de l'Assemblée nationale, par un député de l'Oise fraîchement élu, Ernest Chenière. Celui-ci sait de quoi il parle : principal du collège de Creil, il a été au centre de l'affaire dite des "foulards islamiques" qui, en 1989, a défrayé la chronique. En dénonçant « *une ambiance où le français, déformé par tant d'inflexions étrangères, finit par mentir* », cet enseignant affirme qu'il est urgent de rétablir le respect de l'école et des professeurs, le principe de l'émulation et du mérite, l'obligation d'achat des livres scolaires par les élèves pour « *briser la logique de l'assistanat qui récompense l'improductivité* ».

De bons apôtres ont évidemment estimé qu'Ernest Chenière brossait un tableau outrageusement noirci. Mais n'est-il pas resté, plutôt, en deça des réalités ? C'est ce qu'on peut penser en lisant les témoignages du proviseur d'un lycée de la banlieue parisienne, Jean-Pierre Berland [1], ou d'un professeur, Maurice Maschino [2]. Ou encore, en essayant tout bonnement de faire son métier lorsqu'on est soi-même en charge de chères têtes blondes.

Jeu de massacre

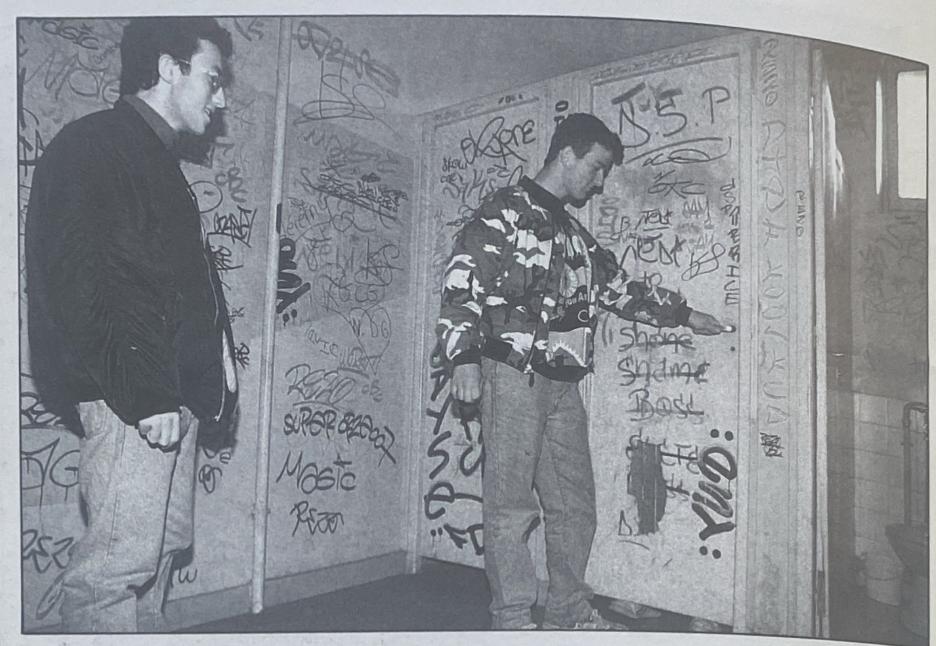
Il faut d'ailleurs noter qu'Ernest Chenière, dans son constat de faillite, oublie de rappeler que la coalition RPR-UDF, à laquelle il appartient, est largement — très largement — responsable de cette faillite, dans laquelle la calamiteuse loi Edgar Faure a joué un rôle déterminant. Même si, bien entendu, les socialistes ont contribué activement à amplifier toujours plus le désastre. Ce

qu'avoue, dans un accès de tardif mais lucide désarroi, Marie-Noëlle Lienemann, qui fut député PS et ministre du gouvernement Bérégovoy : « *De notre système d'éducation nationale, moi qui professe pourtant le réformisme, je crois qu'il n'y a plus aucune réforme à attendre. C'est une institution à laquelle j'ai appartenu comme professeur, au fonctionnement de laquelle je me suis passionnée comme syndicaliste, avec laquelle je travaille comme élue. Mais cette inextricable machine à éliminer, à rabaisser, est la négation de l'éducation.* » Si elle le dit...

Remarquons aussi que, depuis une dizaine d'années, des voix se sont élevées pour dénoncer le monde ubuesque et le jeu de massacre qu'est devenue en France l'éducation. Ainsi Maurice Maschino, déjà cité, avait publié en 1983 *Vos enfants ne m'intéressent plus* (Hachette) et, en 1984, *Voulez-vous vraiment des enfants idiots?* (Hachette) ; Jacqueline de Romilly *l'Enseignement en détresse* (Julliard, 1984) ; Jean-Pierre Despin et Marie-Claude Bartholy *le Poisson rouge dans le Perrier* (Critérion, 1983) ; Michel Jumilhac *le Massacre des innocents* (Plon, 1984). Autrement dit, ceux qui prétendent ignorer l'état de détresse de l'éducation — qu'ils soient élus, syndicalistes, enseignants, parents d'élèves — ont décidé de se boucher les oreilles et de se voiler les yeux. Par irresponsabilité, lâcheté, intérêt ou fanatisme idéologique. Pourtant, les faits sont là, têtus, incontournables.

Le désastre est manifeste dès l'école primaire. Cette école primaire qui, dans l'esprit des "hussards noirs de la République", s'est longtemps donné pour mission de faire de ses élèves des enfants qui sachent lire, écrire, compter. Foin de telles conceptions rétrogrades ! Il s'agit maintenant, à partir de « *projets d'école* » (*sic*), de laisser chaque établissement fonctionner comme il l'entend : en clair, les instituteurs (pardon ! le mot n'est plus de mise) qui veulent emmener leurs élèves se balader de-ci de-là, sous prétexte d' "éveil culturel", peuvent du coup parfaitement éviter de faire cours une bonne partie de la semaine. La réforme de janvier 1992, dite "réforme Jospin", donne en réalité une totale liberté d'action aux enseignants. D'où la possibilité, par exemple, de ne jamais faire faire aux enfants de dictée, exercice jugé obsolète et traumatisant. D'où l'utilisation, de plus en plus fréquente, d'une orthographe purement phonétique. Une telle attitude peut avoir des raisons, ou des prétextes, idéologiques (certains affirmant sans rire que le culte de l'orthographe est typiquement... fasciste !), mais plus encore le je-m'en-foutisme et la paresse des gens qui, trop souvent, n'ont pas choisi l'enseignement par goût — on n'ose plus parler de vocation, car le mot fait se tordre de rire les esprits éclairés —, mais pour échapper au chômage.

La réforme Jospin a provoqué un éclatement des structures de l'enseignement primaire en faisant disparaître le principe de base qui régnait depuis Jules Ferry : un maître a une classe dont il conduit le destin pendant un an, ce qui lui permet de suivre l'évolution de chaque élève. Désormais, en fonction de leur niveau dans chaque matière



L'institution recueille aujourd'hui les fruits de plus de vingt années de "science pédagogique" et d'innovations géniales en tout genre. Par égalitarisme, on a systématiquement dévalorisé les enseignements, les disciplines justement qui permettaient de structurer la personnalité de l'enfant. Les bouleversements incessants des programmes, le laxisme pédagogique ou l'approche structurale de certaines matières ont déstabilisé les familles et empêché les élèves de s'appuyer sur elles. En abandonnant les voies de la rigueur, du savoir et de la compétence, l'école a transformé les jeunes Français en nouveaux barbares, ignorants de leur propre culture. (Ici : le lycée Eugène Delacroix à Drancy.)

enseignée, les élèves ont affaire à un enseignant différent. L'unité humaine, la communauté éducative constituée par la classe traditionnelle n'existe plus. Ce qui va parfaitement dans le sens, au plan doctrinal, d'une volonté d'éradication des communautés naturelles.

Cette réforme heurte tellement le bon sens que nombre d'enseignants sérieux se refusent à l'appliquer vraiment et trouvent des biais. Elle ne pourrait en effet qu'aggraver une situation déjà terriblement inquiétante : aujourd'hui, un élève sur cinq, après avoir fréquenté pendant sept ans l'école primaire, est totalement brouillé avec les principes de base de l'orthographe ; un élève sur deux, en sixième, ne sait pas véritablement lire. Sans parler de l'illettrisme que l'on constate de plus en plus souvent chez des adultes.

Un égalitarisme dévastateur

Le travail de démolition qui sape le primaire touche aussi, bien entendu, l'enseignement secondaire. Principe proclamé par Jospin : il faut amener au bac quatre-vingt p. cent d'une classe d'âge, mais il faut, dans le même temps, « *adapter l'enseignement aux masses* ». Autrement dit, parce que « *les savoirs enseignés sont trop complexes pour s'articuler aux pratiques familières des élèves* », il faut niveler, abaisser au niveau le plus bas. On croit rêver : le Conseil national des programmes (CNP), qui exprime la philosophie, si l'on ose dire, du ministre et des idéologues qui l'entourent et pensent pour lui, explique qu'« *il faut se limiter à la langue telle qu'elle est parlée par les élèves comme support d'une pédagogie de projet* ». Quand on sait ce qu'est bien souvent la « *langue parlée des élèves* », il est évident qu'un nombre très limité de mots suffira pour les « *échanges* » entre élèves et professeurs. Ceux-ci doivent d'ailleurs s'aligner sur la médiocrité ambiante, ne pas écraser de leur culture les êtres fragiles — et néanmoins susceptibles — auxquels ils s'adressent. Le CNP veut donc « *une réforme importante de la formation et des concours de recrutement des enseignants de français. Actuellement, la part du littéraire y est trop considérable* ». Il fallait oser le dire : qu'a-t-on besoin de littérature quand on a à enseigner la langue française ? A elle seule, une telle énormité suffirait pour condamner un système.

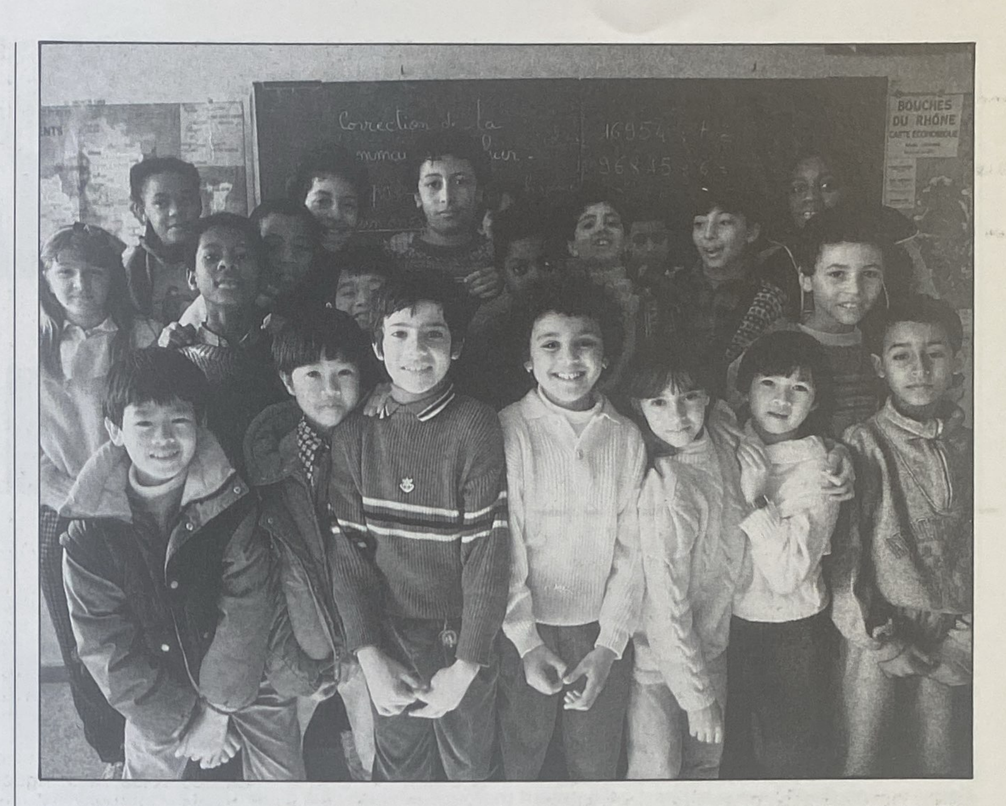
Un système prisonnier d'une idéologie qui, triomphante entre 1981 et 1993, n'a pas été remise en cause depuis l'arrivée de la droite au pouvoir. Celle-ci est en effet mentalement prisonnière du carcan doctrinal mis en place par la gauche — et ce, bien avant 1981 — et, faute de volonté et d'imagination, n'envisage même pas de s'en libérer. Le nouveau ministre de l'Éducation, François Bayrou, s'est d'ailleurs dépêché d'assurer, en prenant ses fonctions, qu'il n'entendait rien changer, fondamentalement, aux orientations de ses prédécesseurs. Ce qui veut dire qu'on va continuer à encourager la démission, l'abdication de ceux qui, en des temps anciens, ont incarné la transmission du savoir.

La notion même de culture étant jugée élitiste, ce qui est, comme chacun sait, l'abomination de la désolation, il faut « *libérer* », disent les doctrinaires, les élèves de cette pression traumatisante que constituerait le contact avec les grands classiques. Ce qui revient à flatter les tendances les plus primaires d'une "culture jeune" s'exprimant par onomatopées, dont les moyens d'expression emblématiques sont le rap et le tag et

devant laquelle un Jack Lang se pâme. "Culture" qui produit, d'après un témoignage rapporté par Maurice Maschino, ce point de vue d'un élève sur Madame Bovary : « *Une emmerdeuse de première, qui faisait consciencieusement chier son mari ! Et puis, quel connard, celui-là ! Il ne pouvait pas divorcer comme tout le monde ?* »

Voilà de quoi ravir les idéologues proclamant que l'école doit devenir un « *lieu de vie* »... Ils doivent être comblés, eux qui veulent « *ouvrir l'éducation sur le monde* », en apprenant que les écoles des "quartiers difficiles" (ô culte des euphémismes !), mais aussi, de plus en plus, des quartiers "normaux", sont le théâtre du trafic de drogue, du racket, de viols, des règlements de compte entre élèves de tribus rivales, d'agressions contre les enseignants... sans compter les broutilles que sont les déprédations systématiques visant les locaux, le mobilier, les équipements collectifs, les véhicules des enseignants. Jean-Pierre Berland, aujourd'hui proviseur, se souvient : « *Censeur dans un lycée technique et professionnel de la banlieue nord de Paris, j'ai prié "Mon Dieu, ne nous donnez pas notre sang quotidien" avant de virer, des lieux où le roi ne va qu'à pied, un racketteur à cran d'arrêt*[1]. »

L'école "lieu de vie" n'a, bien sûr, pas besoin de de ces vieilleries réactionnaires que sont le latin et le grec. On étrangle donc les "humanités" — au nom des droits de l'homme ? —, tandis qu'on introduit cette bouffonnerie qu'est l'étude d'une langue étrangère... dans l'enseignement primaire. C'est-à-dire pour des élèves dont beaucoup, et de plus en plus, n'ont qu'une connaissance très approximative de la langue française !



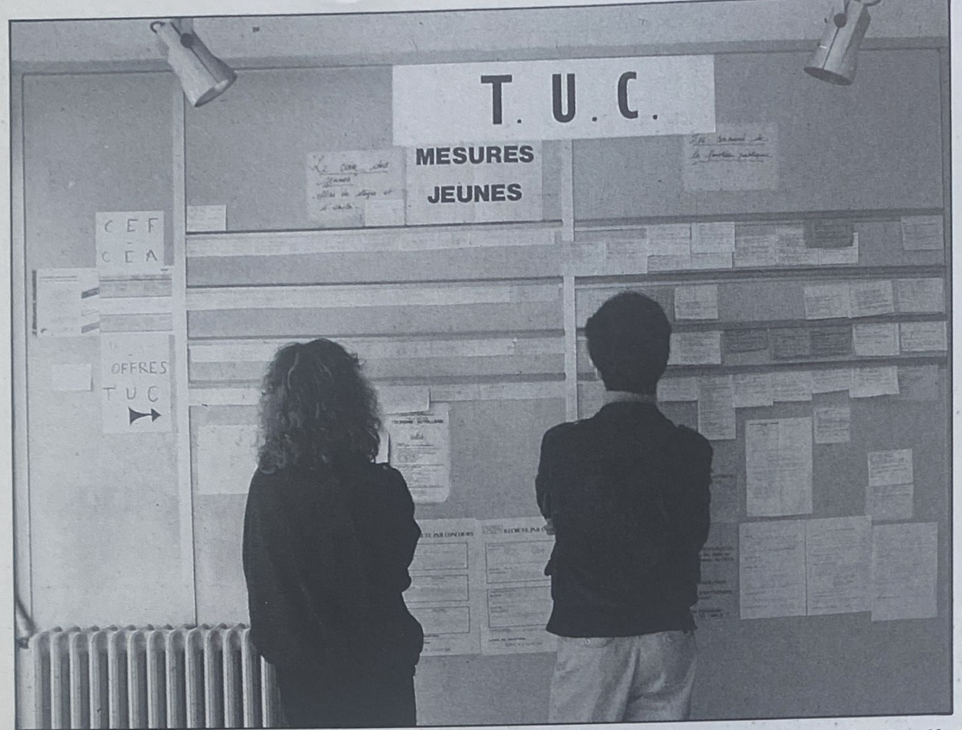
Par idéologie, l'école refuse obstinément de tenir compte des aptitudes diverses des élèves. Elle tente désespérément d'enfermer dans un même moule tous les enfants alors que la diversité s'inscrit dans la nature humaine. Au lieu de diversifier l'enseignement, on n'a eu de cesse de l'unifier et de mélanger les élèves : tronc commun, collège unique, bac pour tous, quelle que soit la formule, l'objectif reste identique et les résultats toujours catastrophiques. Pour les mêmes raisons, l'Éducation nationale s'est révélée incapable d'apporter une réponse satisfaisante au défi représenté par la scolarisation de nombreux enfants d'immigrés. Ce parti pris de mélange ne profite à personne car il débouche fatalement sur une baisse du niveau de l'enseignement et sur un énorme gâchis de compétences et de talents. (Sur la photo : une classe d'une école primaire à Marseille.)

Une didactique bouffonne

La machine éducative est aujourd'hui devenue folle. Maurice Maschino, ayant dressé le bilan de cette folie dans ses ouvrages, résume ainsi le diagnostic sur l'état de l'école : « *Elle débite du non-savoir, ne transmet que le dégoût des études, distribue des diplômes dévalués et ne prépare en rien à la vie.* » S'interroge-t-on sur l'évolution du niveau des élèves ? « *De la maternelle à la fac, il sera démocratique, égalitaire et socialiste, c'est-à-dire égal à zéro.* » Ce nivellement par le bas exige que soit détruit ce qui reste de conscience professionnelle traditionnelle dans le corps enseignant. D'où la création des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). Ces instituts n'ont d'universitaire que le nom puisque pris en main par des "spécialistes" de didactique, c'est-à-dire des gens censés enseigner aux apprentis professeurs les méthodes pédagogiques. Or, note un responsable de la formation "Ingénieur 2000" au CNAM qui, après avoir vu de quoi il s'agissait, a refusé de cautionner l'escroquerie que sont les IUFM, « *la pédagogie en France est le refuge des médiocres. Les thèses en sciences de l'éducation sont d'une pauvreté affligeante. Actuellement, il n'y a pas de profs capables de former les enseignants ; ceux qui s'en chargent sont nuls*[3]. » Ce que confirme Laurent Schwartz, pour qui la didactique est « *absconse, jargonneuse, très approximative* ». En somme, c'est l'application de la fameuse formule de Bernard Shaw : « *Ceux qui peuvent agissent. Ceux qui ne le peuvent pas enseignent comment agir. Ceux qui ne peuvent ni agir ni enseigner enseignent comment enseigner.* »

Les malheureux cobayes que sont les étudiants des IUFM sont passés à la moulinette d'un véritable décervelage. Ayant subi cela, la titulaire d'un CAPES de lettres s'est confiée à Maurice Maschino : « *On veut détruire en nous ce que nos années d'université ont permis de construire, on veut nous dégoûter de la culture..* » Car il s'agit de faire entrer dans les têtes que, de même que les socialistes prétendaient construire un « *homme nouveau* », il faut désormais fabriquer des profs nouveaux. C'est-à-dire des espèces de travailleurs sociaux, mâtinés d'animateurs pour "jeunes à problèmes"... C'est ainsi qu'un docte conférencier, animant à l'IUFM de Paris un "atelier" consacré à la réflexion sur la violence, explique sans rire : « *Le professeur ne doit pas être bloqué sur son statut. Il doit s'insérer dans le tissu social par la fréquentation notamment des maisons de quartier* », rencontrer souvent parents et responsables locaux (y compris, sans doute, le président des joueurs de pétanque ?). Bien sûr, il doit « *être aussi un surveillant* »... Bref, s'il lui reste encore un peu de temps, il pourra, éventuellement, enseigner. Et, bouquet final : il faut adopter en France les mœurs pédagogiques qui ont cours en Scandinavie, où les élèves peuvent quitter un cours s'ils le souhaitent et, dès l'âge de treize ans, déambuler librement au sein de l'établissement scolaire, à toute heure. Il faut s'aligner sur cette pratique car, commente gravement le conférencier, l'école française est, jusqu'à présent, fâcheusement en infraction avec la charte des droits de l'enfant votée à l'Onu...

Dans cet esprit, les stagiaires de l'IUFM de Rennes ont eu droit à un stage de pâte à crêpes, car la fabrication des crêpes a un caractère éducatif évident. L'idée était si belle que plusieurs IUFM l'ont enfourchée. De même, dans le cadre d'un "stage sur la voix", les futurs professeurs ont été fermement invités à chanter en chœur : « *dou bi dou bi dou oua* », modulé sur tous les tons en une longue incantation. A Annecy, c'est l'apprentissage des danses bulgares qui est au programme. Ce qui est, on le comprendra aisément, indispensable pour enseigner plus tard les maths, le français ou l'histoire. A Chalon, les stagiaires doivent, pour se présenter, se lancer de l'un à l'autre... un ours en peluche. A Reims, « *le groupe doit se tenir à dix sur une feuille de papier de deux mètres sur deux, puis l'animatrice enlève progressivement des bouts de feuille, jusqu'à ce que les stagiaires s'aggripent les uns aux autres, en équilibre précaire. Les stagiaires s'éton-*



Aujourd'hui, un bachelier sur dix, un jeune sur quatre sont au chômage. Fait significatif : l'aggravation du chômage est particulièrement marquée pour les plus diplômés. La responsabilité de l'Éducation nationale à cet égard est écrasante. Pour des raisons idéologiques, l'enseignement a longtemps tenu en suspicion les réalités du monde du travail et de l'entreprise pour enfermer les enfants dans la fausse quiétude de filières sans issue. Sur un marché du travail déprimé, on découvre un peu tard que des diplômes acquis trop facilement ne servent guère. Plus grave encore, un nombre croissant de jeunes quittent l'école sans qualification, déstructurés par des années de scolarité au cours desquelles ils n'ont acquis ni discipline personnelle ni méthode de travail et inadaptés au monde moderne.

nent et questionnent. Réponse : "En classe, c'est comme ça, il ne faut pas avoir peur de toucher les élèves". »

Ces loufoqueries s'accompagnent d'un pesant pédantisme qui sue à chaque page des directives officielles concoctées par les services ministériels. Qu'on en juge à partir de cet exemple édifiant cité par Nicole Catala : « *La productivité professionnalisante ne doit pas être analysée dans une perspective mécanique, à finalité univoque, mais comme une relation ouverte et continue avec le champ professionnel permettant aux étudiants d'approcher une gamme évolutive et diverse d'insertions professionnelles et de leur fournir les bases d'un développement ininterrompu de qualifications par un acquis intellectuel dont l'Université est le support et l'instigatrice.*[4] » Et voilà pourquoi votre fille est muette...

On pourrait en rire. Mais le sujet est grave : détruire la conception traditionnelle, normale, du métier d'enseignant est encore la façon la plus sûre de détruire, et pour longtemps, l'école d'antan, celle où les enfants découvraient qu'il y a des travailleurs et des paresseux, des costauds et des fragiles, des esprits vifs et des balourds, bref, où ils découvraient la vie.

Est-il besoin de préciser que la folie furieuse des IUFM, mitonnée par les Jospin et Lang, n'est pas remise en cause par Bayrou qui, bien que censé être un ministre "de droite", se contentera de réformer le fonctionnement des ces instituts ?

De même, celui-ci ne s'attaquera, ni de près ni de loin, à deux fléaux qui concourent de façon décisive à la détérioration de l'enseignement : l'utilitarisme et la présence d'élèves totalement déphasés, qui encombrent et surchargent l'institution.

Vers un suicide collectif ?

L'utilitarisme est la traduction, à l'école, de la mentalité dominante au sein des sociétés marchandes : il faut que toute activité fabrique du profit. Ce que résume Jean-Pierre Berland : « *L'école est sommée de donner aux jeunes les moyens de gagner beaucoup d'argent le plus vite possible. S'agit-il encore d'un projet éducatif ?* » En réalité, la conception mercantile de l'école conduit à l'amertume et aux déceptions : beaucoup d'élèves finissent par découvrir que l'école, loin de leur fournir la situation juteuse — et point trop fatigante — dont ils rêvent, les mène directement à l'ANPE. Même avec un diplôme en poche, dévalué. Certains réagissent violemment. Mais, les choses étant ce qu'elles sont, peut-être n'a-t-on encore rien vu en matière de violence.

Reste l'augmentation rapide du nombre des élèves inadaptés, culturellement, au système éducatif français. Ici se confirme que le phénomène de l'immigration vicie tous les secteurs de la société française, et celui de l'éducation plus encore que beaucoup d'autres.

Il faut, à ce sujet, laisser la parole à l'humour de Jean-Pierre Berland qui, fort de son expérience de chef d'établissement, raconte, parmi beaucoup d'autres, une histoire édifiante : « *Pour la troisième rentrée consécutive, Célestin Djao Bumangwé est de retour au secrétariat des élèves. Ivoirien souriant, débarquant il y a deux ans d'un lycée privé de son Abidjan natal, il échoue confortablement à l'examen d'entrée en terminale D. Comme il est dur au mal, il obtient, Dieu sait comment (et Son Éminence l'archevêque aussi peut-être), son inscription dans un établissement privé sous contrat. Au mois de juin suivant, comme il se doit, il échoue au bac, par arrêt de l'arbitre au premier round. A la rentrée 89, Célestin refait antichambre, il vient rempiler à Ville-Belle. Je lui fais savoir que sa demande de redoublement n'est pas recevable vu que son entrée en terminale, faisant suite à un échec à l'examen, est irrégulière. (On pourra penser que c'est là pure barbarie administrative, mais j'accepte difficilement que les élèves passent outre les procédures et encore moins de me moquer d'eux, notamment des Africains sympathiques et déférents mais en orbite à des années-lumière du bac.) Bref, suite à de savants entrelacs de palabres, l'inspection académique me fait savoir qu'il convient d'inscrire Célestin vu qu'il vient d'un lycée sous contrat. Par fatigue, veulerie, soumission administrative ou inattention, j'inscris Djao Bumangwé qui fait la conquête de tous, tant il est un compagnon charmant et qui, au terme de sa seconde année de terminale, atteindra, au premier groupe d'épreuves, l'étonnante moyenne de 4,47 sur 20 (faisant perdre au lycée de Ville-Belle deux points précieux au Top-50 du bac D des lycées français). 6 septembre : Djao est en place dans le couloir du proviseur adjoint avec son dossier sous le bras. Il nous reste encore un vieux fonds de courage et d'honnêteté pour lui dire non, on ne le réinscrira pas.* »

Mais, pour un Jean-Pierre Berland, combien d'autres chefs d'établissement moins courageux ? Car il faut aujourd'hui du courage pour affronter l'accusation suprême, destructrice — celle de "racisme". Et combien d'élèves étrangers nettement moins sympathiques que Djao et qui, eux, présentent leurs revendications à coups de pierre ou de rasoir ?

Jean-Pierre Berland fait partie de ces enseignants qui, avec lucidité et un tenace courage, rament à contre-courant. Comme tous ceux qui aiment leur métier, il voudrait sauver l'éducation du suicide collectif. Et il ose, du coup, rappeler, des vérités blasphématoires : « *Dans une société, pour que le courant passe, pour qu'il y ait du mouvement, de la vie, il faut des différences, une hiérarchie, que le mot plaise ou non.* »

Vérité d'évidence ? Certes. Mais qui paraît aujourd'hui révolutionnaire dans un monde, celui de l'éducation, où, avec la bénédiction des autorités constituées, on a décidé, définitivement, de marcher sur la tête. ■

1. Jean-Pierre Berland, *Lycées, état d'urgence*, éd. J.-C. Lattès, 1991.
2. Maurice Maschino, *l'École, usine à chômeurs*, éd. Laffont, 1992.
3. Cité par Maurice Maschino, op. cit.
4. *Le Figaro*, mars 1992.

Anatomie d'un monstre

par Olivier Pichon



« *Je ne suis pas le pouvoir, j'ai des pouvoirs* » déclarait l'ancien secrétaire général de la FEN, André Henry (ici sur la photo avec Georges Séguy, alors secrétaire général de la CGT). Avant d'être nationale, l'éducation est d'abord syndicale : l'enseignement est en effet conçu prioritairement dans l'intérêt des féodalités syndicales et, accessoirement, dans celui des familles et des enfants. Ce sont les syndicats qui dirigent véritablement l'institution, dans le sens de leurs préférences idéologiques et de leurs avantages professionnels. Si son inspiration est révolutionnaire, l'Éducation nationale reste une institution corporatiste profondément repliée sur elle-même, campée sur ses privilèges et les "droits acquis" de ses personnels.

Depuis la Révolution, le monstre "Éducation nationale" n'a cessé de se renforcer, devenant ainsi un redoutable instrument de domination idéologique dans les mains de ceux qui l'influencent ou le dirigent. En outre, à partir de 1947, toutes les réformes de l'enseignement sont allées dans le même sens, c'est-à-dire dans la voie tracée par la commission Langevin-Wallon. La droite, quant à elle, a poursuivi l'œuvre de la gauche en faisant preuve, là comme ailleurs, d'une exceptionnelle connivence idéologique à son égard : elle a abandonné l'école, comme la culture, à la gauche et aux féodalités syndicales qui l'administrent pour son compte. L'Éducation nationale est ainsi devenue un système bureaucratique clos sur lui-même. Si aujourd'hui son échec de plus en plus patent lui a fait perdre de sa superbe, si le front syndical se lézarde irrémédiablement, si la déconcentration ébranle lentement la logique centralisatrice de l'institution, l'Éducation nationale demeure, en raison de sa masse et de sa puissance d'inertie, un pouvoir avec lequel il faut compter. Même blessé, le monstre reste dangereux.

Avec 13,9 millions d'élèves, 1 200 000 enseignants et personnels, et près de 80 000 établissements, l'Éducation nationale, premier budget de la nation, deuxième employeur du monde — sans doute aujourd'hui le premier —, fait, tout comme le défunt système soviétique, invariablement penser à un monstre.

Et pour traduire son impuissance et son archaïsme, c'est à la paléontologie qu'on emprunte, selon le degré de nuisance qu'on lui attribue, les termes de dinosaure ou de diplodocus.

Autant d'images non dépourvues de justesse, mais qui ne rendent pas totalement compte des forces qui agitent aujourd'hui ce grand corps.

Si l'on poursuit plus loin la comparaison avec l'ex-géant de l'Est, on s'aperçoit que le comportement adopté par Lionel Jospin et Jack Lang à l'égard du mastodonte ne fut pas sans rappeler celui de M. Gorbatchev qui caressait le rêve de faire fonctionner la machine communiste tout en tentant d'en réaliser les promesses les plus utopiques. Une démarche qui, on le sait, précipita la ruine du système. Aussi le nouveau ministre, François Bayrou, s'il entreprend de réformer l'Éducation nationale, risque-t-il, *mutatis mutandis*, de se trouver confronté à un désordre aussi effrayant que celui que le post-communisme réservait à M. Eltsine.

Depuis des décennies, en effet, aucun ministre n'a pu déroger à la logique socialiste : l'Éducation nationale, dépositaire une fois pour toutes de l'esprit démocratique,



L'Éducation nationale, avec plus d'un million de salariés, reste l'un des derniers dinosaures bureaucratiques d'Europe depuis la disparition de l'Armée rouge. Elle est d'ailleurs la seule administration à augmenter régulièrement ses effectifs, malgré la rigueur budgétaire. Les gouvernements, de droite comme de gauche, ont ainsi laissé se constituer un gigantesque monopole public totalement inefficace et, au surplus, largement autogéré. Fonctionnant selon la loi de l'inertie, l'Éducation nationale, malgré ses ors et ses pompes, échappe de fait à l'autorité du ministre, lui-même englué dans les urgences du quotidien et prisonnier des féodalités qui exercent, en toute irresponsabilité, la réalité du pouvoir. Sur la photo : le ministère de l'Education nationale.

devait-elle tenir compte de vaines majorités parlementaires ? En réalité, chaque nouveau ministre voulut imposer sa réforme, mais une réforme dont la logique consistait à essayer d'améliorer le fonctionnement du système sans jamais remettre celui-ci en cause.

Cependant, à la fin des années soixante-dix, les faiblesses du système devinrent si criantes — il se révélait incapable de former les élèves et le chômage n'épargnait plus la jeunesse alors même que l'entreprise était l'objet d'une réhabilitation dans l'opinion —, que l'Éducation nationale, sous la pression des esprits gagnés à la primauté de l'économie, dut procéder à un investissement éducatif.

L'effort demandé, pour étroitement utilitariste qu'en fût le but, contribua surtout à souligner les insurmontables contradictions du système (apprendre pour entreprendre, aurait pu écrire Jean-Pierre Chevènement). En outre, l'arrivée massive d'immigrés et la juxtaposition de dizaines de langues et de cultures dans une seule classe rendaient désormais impossible l'assimilation et faisaient exploser ce qui pouvait subsister de l'école de la citoyenneté, celle que, dans un sursaut désespéré, M. Chevènement s'efforça vainement de proclamer entre 1984 et 1986.

L'Empire du milieu

Jusqu'au XVIIIe siècle, la France avait connu une grande diversité de modèles de formation : écoles de village, précepteurs, collèges de jésuites ou des Frères des Écoles chrétiennes, etc.

En 1808, suivant en cela la Convention qui n'avait pas eu le temps de mener à bien le projet, Napoléon créa par décret un corps qui, baptisé Université impériale, se vit attribuer l'exclusivité de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'empire. Monopole qui sera renforcé par le décret du 15 novembre 1811. A son tour, loin d'abolir ce dernier, la monarchie censitaire devait, par l'ordonnance du 5 juillet 1820, affirmer le droit de l'État sur l'enseignement. Malgré le combat pour la liberté de l'enseignement que menèrent des personnalités aussi remarquables que Montalembert, le comte de Falloux (1850), qui donna son nom à la loi sur le financement de l'école privée, et Mgr Dupanloup (1875) pour l'enseignement supérieur, force est de constater — et cela est particulièrement vrai depuis Jules Ferry — que, dans l'inconscient collectif des Français, l'enseignement est considéré comme une affaire régalienne. Alors que le droit des parents, droit naturel, préexiste à toute constitution d'État, l'idée que le système d'instruction d'un peuple relève de la liberté des contrats, au même titre par exemple que la production de charbon ou de blé, semble assez étrangère à nos mœurs.

Quoi qu'il en soit, notre système d'éducation témoigne depuis cette époque d'une grande continuité, et cela en dépit des changements politiques. En dépit aussi des changements d'appellation : de 1871 à 1974, on n'en comptera pas moins de trente-deux, allant d'"instruction publique" à "Culte et Beaux-Arts", pour aboutir, le 3 juin 1932, à "ministère de l'Éducation nationale". Puis, le 17 juin 1974, ironise Paul Guth, « *la guillotine, que l'on laissait rouiller pour les assassins, fonctionna pour l'Éducation. Le couperet envoya dans son panier l'étiquette nationale.* » MM. Haby et Giscard d'Estaing furent les exécuteurs de ces basses œuvres.

A partir de 1947, le renforcement de la logique étatique rendit possible le passage à la seconde phase : celle de la conquête idéologique des jeunes esprits, idée centrale du plan Langevin-Wallon. Celui-ci, d'abord tenu sous le boisseau à l'époque de la IVe République, fut repris et entériné en 1959. C'est à cette date que la réforme Berthoin porta la scolarité obligatoire à seize ans, au détriment de l'apprentissage. En proie à l'euphorie de la consommation de masse, la société française s'en remet alors à la logique de l'école de masse, aidée en cela par des gouvernements réputés de droite qui signent et resignent le Yalta de la culture et de l'école, abandonnant l'une et l'autre à la gauche militante.

Sous prétexte d'étendre la culture et de lutter contre les inégalités, on commence par supprimer le barrage de l'entrée en sixième, puis, dès 1963, Christian Fouchet prépare les voies du collège unique que René Haby mettra en place en 1974. Toujours dans le même esprit, Alain Savary va s'employer à démanteler les doctorats ; ensuite sera fixé l'objectif de 80 p. cent d'une classe d'âge titulaire d'un baccalauréat devenu en quelque sorte un "droit de l'homme" ; enfin, la réforme Jospin, du nom du principal artisan de l'ajustement du modèle français à la logique multiculturelle, viendra parachever cette œuvre de destruction.

1984 : les premières lézardes

En vingt-cinq ans, le nombre des élèves du second degré a été multiplié par cinq : de 1950 à 1975, la population scolaire est passée de 1 à 5 millions. En 1950, 170 000 enfants se présentaient à l'entrée en sixième ; à l'arrivée de François Mitterrand au pouvoir, ils étaient 750 000. A la poussée des classes

pleines de l'après-guerre s'est ajoutée en effet une "demande d'école" qui n'a cessé de croître : en 1950, 30 p. cent d'une classe d'âge entrait en sixième, aujourd'hui, c'est 100 p. cent des élèves qui y est accepté.

Au début des années quatre-vingt, l'opinion publique éprouve déjà, et depuis longtemps, une sourde irritation à l'égard du système éducatif, mais le malaise n'est pas alors suffisamment fort pour ébranler la machine. Et, en tout état de cause, le "monstre" demeure triomphant : sûr de lui et dominateur. Chacun sait d'ailleurs le rôle qui fut le sien dans l'élection de François Mitterrand, lequel, une fois élu, pensa, pour lui marquer sa gratitude, lui accorder le grand service public laïc unifié d'éducation nationale qu'il appelait de ses vœux. L'Éducation nationale, pour continuer dans sa logique propre, ne devait-elle pas accroître son monopole ? Et elle doutait alors encore si peu d'elle-même qu'elle prétendait étendre son empire à l'espace de liberté constitué par l'enseignement privé. Il faudra attendre 1984 et la grande manifestation en faveur de l'enseignement privé pour que l'édifice montre ses premières fissures.

Si le pluralisme scolaire faisait alors recette, cela ne tenait pas au fait que l'enseignement privé apparaissait toujours comme un modèle, car nul n'ignore que les résultats du public sont généralement supérieurs à ceux obtenus dans le privé et que la qualification des professeurs y est meilleure. Si le pluralisme scolaire connut donc le succès que l'on sait, c'était essentiellement parce que la loi Savary et aussi la loi Haby signifiaient le contraire du pluralisme : « *En appliquant sa réforme à la rentrée 1977,* nous disent Hervé Hamon et Patrick Rotman, *le ministre René Haby dépose au fond des classes un cocktail qui va rapidement s'avérer détonant* [...] *bateau ivre, maison de fous, le collège unique n'a pas comme par miracle aboli la vertigineuse différence entre les élèves.* [1] »



L'Éducation nationale vise par nature au monopole. Son objectif reste d'étatiser l'instruction et, plus fondamentalement encore, de monopoliser l'éducation, au nom du dogme de l'égalité, dans les mains de l'État. L'enseignement libre lui a donc toujours été insupportable parce qu'il donne la possibilité à certains d'échapper au moule bureaucratique. Alain Savary, qui a tenté, dans la lancée de la victoire électorale des socialistes, une stratégie d'intégration de l'enseignement libre au sein d'un "grand service public unifié et laïc de l'Éducation nationale", s'est heurté à la détermination des familles et à une mobilisation populaire sans précédent (voir ci-dessus). « *L'école libre vivra !* » proclamaient dans l'enthousiasme les manifestants. Si la stratégie frontale a échoué, il n'en reste pas moins que l'Éducation nationale a réussi, par osmose, à influencer profondément l'enseignement privé par le biais du contrat d'association. Ainsi l'État continue de maîtriser les programmes, le recrutement des enseignants, et d'encadrer les ressources de l'enseignement libre. Le Moloch bureaucratique ne lâche pas prise aussi facilement.

Un doute non méthodique

En arrivant au pouvoir, François Mitterrand nomme le secrétaire général de la FEN ministre du Temps libre. Il y a de la dérision dans ce geste qui inaugure une longue période de déceptions pour les gros bataillons d'instituteurs et de professeurs. Commencée sous le signe des loisirs, la décennie se poursuit dans le doute.

Pourtant, vue de l'extérieur, l'Éducation nationale se présente comme un monde clos et protégé qui paraît indestructible. La sécurité de l'emploi y est en effet garantie pour le plus grand nombre et l'avancement s'y fait à l'ancienneté. De plus, les enseignants ont organisé leur protection et leur consommation à travers un réseau très étoffé de mutuelles d'assurances (MAIF), de coopératives de consommation (CAMIF), de banques dont la capitale est Niort. Ce puissant réseau, constitué, non sans talent, il y a quarante ans, cultive d'ailleurs une discrète différence par rapport à son environnement capitaliste (une des dernières mesures du gouvernement socialiste aura consisté à aligner la MAIF sur le code des assurances).

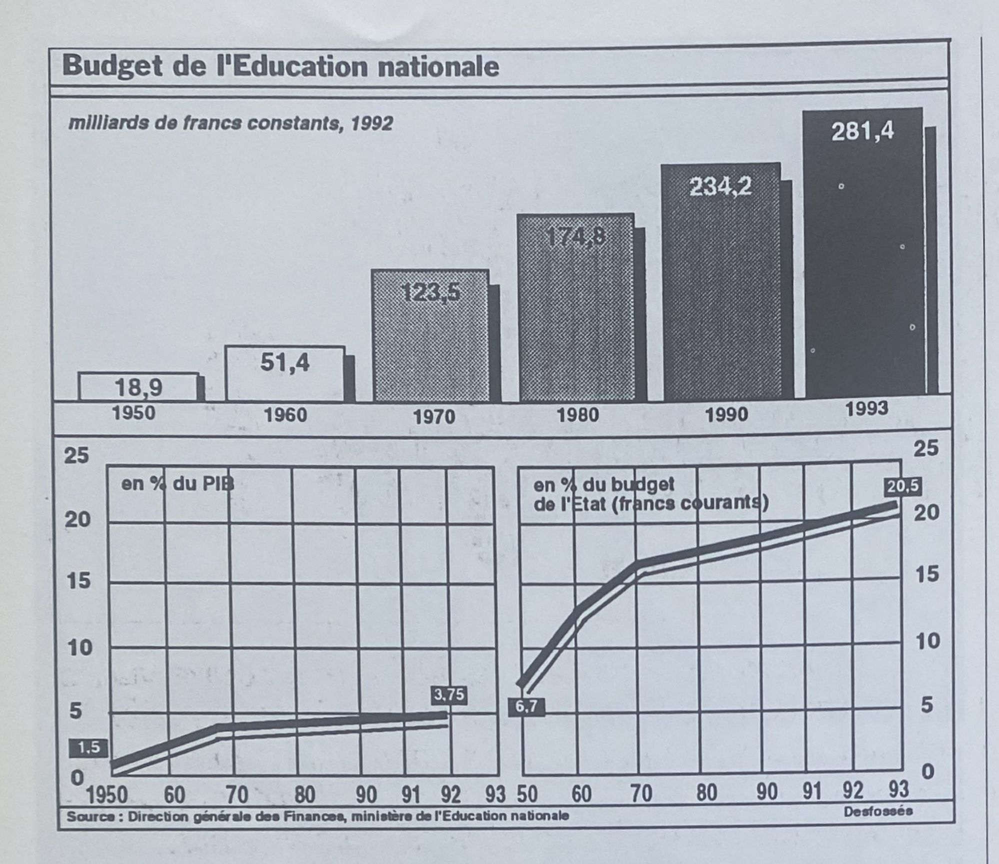
Matériellement protégé au-delà du nécessaire, aux yeux de l'opinion en tout cas, l'enseignant paraît également intouchable dans sa fonction. Aucune autorité, pas plus celle du chef d'établissement qu'une autre, n'a de prise sur lui. Pourtant, comme la machine éducative ne peut pas échouer et que, grâce à sa force d'inertie, elle continue sur sa lancée, ce sont les acteurs qui vivent l'échec au quotidien. On "déprime" en effet beaucoup dans ce métier, et ce d'autant plus que, déçu par un pouvoir qu'il a appelé de ses vœux, l'enseignant est souvent confronté à la violence, au racket, injurié par les élèves et méprisé aussi bien par les parents qui "gagnent plus" que par l'immigré qui ne reconnaît aucune autorité au professeur.

Autre signe d'affaiblissement : au cours de la décennie quatre-vingt, le corps enseignant est touché à son tour par la désyndicalisation qui affecte déjà l'ensemble des salariés. Toutefois, comme la FEN vit en symbiose avec l'Éducation nationale et qu'elle se nourrit de sa substance, le phénomène y connaîtra un processus plus lent qu'ailleurs. Et, pour assister à l'explosion de la fédération des syndicats, pour voir se déchirer les tenants du SNIPEGC et ceux du SNES, il faudra attendre l'échec avéré de la gauche en 1992, c'est-à-dire le moment où la loi Jospin réalisera l'un des projets les plus lourds de conséquences du plan Langevin-Wallon : la création d'un corps unique d'enseignants de la maternelle à la terminale !

Le nouvel ordre éducatif mondial

Quant à la querelle autour de l'enseignement privé, elle est porteuse d'une signification éminemment politique, dans la mesure où, commencée dans l'affrontement, elle se termine dans le consensus. En effet, ayant remporté une bataille, certains défenseurs de l'enseignement privé refusèrent de gagner la guerre. Sans combattre, sans provoquer de manifestations de rue, l'école libre, va, par le biais de la technique du voleur chinois, se trouver réduite, de 1984 à 1992, à sa spécificité. Sous le prétexte, d'ailleurs fondé, de justice sociale à l'égard des enseignants, le pouvoir lui refuse la maîtrise de son recrutement, de ses programmes et de ses manuels. L'affaire se conclura avec la bénédiction de la hiérarchie catholique : en quelque sorte une manifestation de gallicanisme dont l'apogée sera l'accord Lang-Cloupet.

Que se passe-t-il donc au tournant des années 1985-1986 ? A vrai dire, les socialistes accomplissent leur révolution culturelle cosmopolite, une révolution dans laquelle l'enseignement privé sera partie prenante sur le fond. Si la gauche, désormais ralliée à



En trente ans, le Budget de l'Éducation nationale est passé de 2,4 à 3,7 du PIB. Sa part dans le Budget de l'État excède désormais 20 p. cent. Comme tout système bureaucratique, l'Éducation nationale produit des résultats de qualité médiocre au prix d'un coût croissant pour la communauté. Toute la ruse des féodalités syndicales a en effet consisté, au fil des "rentrées", à persuader la classe politique et les électeurs que, plus on augmenterait les effectifs et les dépenses d'enseignement, meilleurs seraient les résultats. C'est le contraire qui s'est produit, et la croissance continue des dépenses d'éducation constitue l'indice le plus manifeste de la performance désastreuse de l'institution. (Ci-contre : graphique tiré de *la Tribune* du 17/03/1993.)

l'économie de marché, a renoncé à annexer le territoire de l'enseignement privé, elle aspire plus que jamais à mener à bien son entreprise de subversion culturelle dont le discours pédagogique est le vecteur privilégié. Un discours désormais commun aux deux enseignements : "projet d'établissement", "communauté éducative", "équipe éducative", le style néo-catholique façon dirigeants de l'APEL. Cette perestroïka linguistique traduit en réalité le passage au nouvel ordre éducatif mondial.

Alain Besançon, dans la préface du livre de Françoise Thom, *l'École des barbares*[2], a bien montré que le discours de la pédagogie n'a pas de fondement scientifique et qu'en tant que tel, il est un corps étranger introduit dans la machine pour la faire éclater. Alternativement discours de pouvoir et de subversion, il enseigne la manière de pratiquer une enquête et l'inévitable "apprentissage de la vie en groupe". Soviet pas tout à fait mort, surtout si cet apprentissage se fait désormais dans une société aux ambitions multiculturelles affichées et s'il est relayé et imposé par des instances telles que l'Unesco, le Conseil de l'Europe ou la Commission de Bruxelles.

École de Jules Ferry ou école de Chicago ?

Alors même qu'il déploie ses nouveaux fastes idéologiques, le système se révèle de moins en moins capable de préparer les élèves à l'insertion professionnelle.

Dans les LEP (lycées d'enseignement professionnel), où 600 000 élèves sont censés apprendre un métier, 90 p. cent de l'orientation s'opère par l'échec à la fin de la classe de cinquième. L'orientation par l'échec débouche sur l'échec de l'orientation : 80 p. cent des élèves orientés vers l'enseignement professionnel ont redoublé au moins une fois, 20 p. cent de ceux qui entrent au CAP abandonnent avant la fin ; 50 p. cent seulement des adolescents de CAP obtiennent le diplôme et 60 p. cent en BEP. Quant aux autres, ils ont suivi huit à dix années d'études en pure perte, à un coût exorbitant pour la collectivité, pour finir à l'ANPE. Rejetés par les enseignants des autres corps, les professeurs de ces établissements se perçoivent, aux dires mêmes de l'un d'entre eux, comme les "éboueurs de l'Éducation".

A vouloir à tout prix inculquer à la grande masse une culture conçue pour une élite, on met en place une sélection à l'envers, c'est-à-dire une machine à broyer les individus, provoquant ainsi un gâchis humain qui ne peut former ni citoyens ni travailleurs.

A l'autre extrémité du système, c'est-à-dire au sommet, l'on sait toujours produire des élites par les mathématiques ou la dissertation, les classes préparatoires aux grandes écoles constituant en quelque sorte le laboratoire de ce mode de sélection. Des pratiques qui ne sont toutefois pas sans risques, dans la mesure où elles favorisent la formation d'oligarchies et donc l'esprit de caste.

Les limites de la décentralisation

La décentralisation étant présentée comme la panacée, la nouvelle majorité UPF s'apprête à abroger une disposition de la loi Falloux qui interdisait le financement des écoles privées d'enseignement général par les collectivités locales au-delà de dix p. cent. En réalité, Falloux avait fait cette concession à Thiers qui redoutait de voir les établissements tomber sous la coupe des élus locaux.

Il faudrait pourtant, nous semble-t-il, s'interroger d'abord sur les risques d'une décentralisation dont on connaît mal les effets. Ainsi les États-Unis et la Grande-Bretagne ont fait l'amère expérience d'une décentralisation pédagogique trop poussée et l'on sait que, depuis quelques années, les instances fédérales américaines ont repris en main un enseignement local en pleine déroute et que leurs représentants viennent chercher en Europe des modèles plus cohérents.

Certes, il est vrai que, face au gigantisme, la décentralisation a du bon. Du reste, en France, les bâtiments scolaires appartiennent déjà aux collectivités locales et on ne peut qu'approuver une telle initiative : nos cités ne voient-elles pas enfin disparaître de leur horizon cette architecture misérabiliste que l'État entretenait si mal ? Cependant, les élus locaux, auxquels incombe désormais la responsabilité "hôtelière" de l'éducation mais non celle de la pédagogie et des enseignants, éprouvent un sentiment de frustration.

Faut-il donner raison à ces derniers et organiser des concours régionaux, au risque de reproduire au profit des présidents des Conseils régionaux la logique que redoutait Adolphe Thiers ? Ou faut-il aller plus loin et enterrer définitivement Jules Ferry, comme le fait Philippe Némo qui préconise la promotion d'un enseignement concurrentiel de prestige ? Mais le jeu de la concurrence n'entraînerait-il pas inévitablement la prolétarisation du corps enseignant qui, pléthorique, n'est pas en état de s'imposer sur le marché ? Lui qui se tiers-mondise déjà en recrutant certains de ses membres en Afrique du Nord ou en Afrique noire...

Pourtant, alors même que la "déséducation" nationale s'étale plus que jamais sous nos yeux, la machine éducative, malgré ou à cause de son délabrement, demeure un instrument de pouvoir. « *Le jour viendra où tous les discours politiques se résumeront à parler d'éducation* » affirmait Nietzsche.

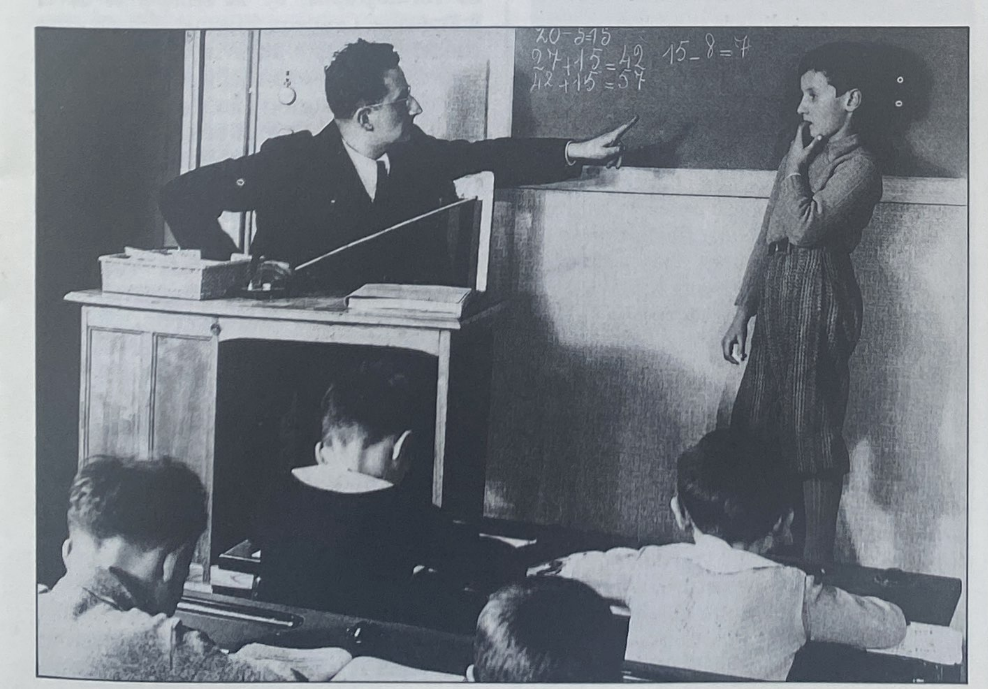
Qui peut exclure que, demain, le système éducatif soit l'instrument de la reconquête nationale ? ■

1. Hervé Hamon, Patrick Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, éd. du Seuil, 1984.
2. Françoise Thom, *l'École des barbares*, préface d'Alain Besançon, éd. Julliard, 1985.

Pédagogie ou idéologie ?

par Pascal Gannat

La crise de l'école ne se résume pas, comme le prétendent les libéraux à courte vue, à une question de structures et d'organisation. Le désastre scolaire ne résulte en effet pas tant de la forme bureaucratique de l'institution que de la philosophie qui l'anime. L'Éducation nationale s'organise autour d'un projet pédagogique cohérent, instrument de conquête et de transformation révolutionnaire de la société. Elle ne vise pas, même si elle prétend le contraire, à diffuser la culture et l'instruction, mais à modeler les esprits conformément à l'idéologie. Hier, il s'agissait d'asseoir les institutions républicaines, puis, après 1947, d'opérer la rééducation "démocratique" de la jeunesse. Aujourd'hui, l'objectif est la destruction des fondements de l'identité nationale, conformément au dogme cosmopolite. L'utopie pédagogique est le ressort profond du monstre bureaucratique. La "réformite" dont semblent avoir été atteints tous les ministres de l'Éducation nationale, de Christian Fouchet à René Haby, d'Edgar Faure à Lionel Jospin, cache la profonde unité idéologique de leurs projets. Ceux qui les inspiraient voulaient se servir de l'école pour transformer la société conformément à leurs vœux. Les utopistes ont atteint leur but : la barbarie progresse.



Avec l'étatisation de l'enseignement, devenu "instruction publique", la transmission du savoir devient le prétexte de la diffusion de l'idéologie. Les instituteurs de la IIIe République visaient à ancrer dans le peuple les institutions républicaines et les vertus patriotiques. Mais les "hussards noirs" sont morts à Verdun. Les guerres mondiales marquent l'avènement du prosélytisme socialiste et communiste à l'école. « *Les enseignants sont des multiplicateurs du socialisme* » affirmait Pierre Mauroy lors de la Journée nationale des enseignants socialistes en 1980. Au mépris des principes de neutralité et de laïcité, la gauche a transformé l'école en instrument de conquête du pouvoir.

Il n'est plus nécessaire de faire preuve d'une grande originalité, ni d'un grand courage intellectuel, pour affirmer désormais l'échec du système de formation français. Cela est tellement vrai que même un François Bayrou parvient à se faire l'écho d'une telle évidence. Par contre, à part quelques intellectuels, souvent anciennement de gauche et enseignants eux-mêmes, rares sont ceux qui ont mis le doigt sur la plaie et

désigné ainsi l'origine du mal, à savoir l'idéologie de la pédagogie, issue de toutes les utopies de gauche. Car la vraie question qu'il faut poser à propos de notre système d'enseignement est beaucoup plus celle de son but réel que celle de ses méthodes.

Un projet totalitaire

Par l'avalanche de théories pédagogiques et de réformes à répétition, la FEN, dont le ministère de l'Éducation nationale n'est désormais plus qu'un instrument, a permis à la gauche française de persuader le corps social qu'il n'y avait pas d'autres solutions que celles qu'elle mettait en œuvre puisqu'il fallait bien sortir de l'impasse où la solution précédente avait conduit des générations d'élèves, si bien que, devant ce miroir aux alouettes, il est devenu difficile de faire comprendre à nos concitoyens qu'il y a un projet politique derrière la cascade des théories pédagogiques dont le plan du communiste Langevin et du psychanalyste freudien Wallon n'est que l'aspect tactique visible.

Le but réel de notre système d'enseignement tel qu'il fonctionne aujourd'hui réside dans le projet totalitaire de façonner les esprit afin de les "pré-former" à l'utopie socialiste. Cela explique la relative facilité avec laquelle la gauche a paru abandonner ses théories et pratiques sur le plan économique, social et politique, sauf sur un point crucial : la formation à son moule de la jeunesse française.

Voilà pourquoi il n'est nullement excessif de penser que la pédagogie aux mains de la FEN est la continuation de la lutte révolutionnaire par d'autres moyens que ceux de la terreur idéologique d'État du type de celle mise en place par les lois Pleven et Gayssot ou de ceux utilisés par la subversion des valeurs morales et de la cellule familiale, ou encore de la destruction par le socialisme des libertés économiques fondamentales. Il y a en effet dans ces moyens une coercition et un viol des consciences tels qu'ils provoquent la légitime révolte des Français à intervalles réguliers. Mais partout où cette pédagogie a été appliquée, le socialisme a progressé sans bruit. Depuis deux siècles, chaque fois que la gauche avance de quatre pas et doit, selon la formule léniniste, reculer de trois, parce que chaque fois rejetée par le peuple français, la position définitivement acquise, le pas en avant maintenu, se situe toujours dans un encadrement plus grand du système éducatif qu'elle a mis en place pour dominer la société.

D'une façon historiquement avérée, la pédagogie apparaît comme une machine totalitaire à broyer le peuple français. Sans elle, il n'y aurait en effet plus de gauche politique et sociale puisque celle-ci abandonne régulièrement le pouvoir politique dans le désastre militaire ou économique. Mais elle l'abandonne à des libéraux sans âme et sans intelligence qui le lui reprennent dans les urnes pour mieux le lui laisser dans les esprits, faisant ainsi la preuve qu'ils se meuvent eux aussi dans le champ intellectuel délimité et clos par la gauche.



Paul Langevin, physicien, et Henri Wallon (ci-dessus), créateur de l'école française de psychologie de l'enfant, sont les vrais pères fondateurs de notre système éducatif. En effet, les travaux qu'ils dirigèrent en 1947, marqués de l'empreinte du parti communiste, ont profondément influencé la pensée pédagogique. Le plan Langevin-Wallon, en raison de sa cohérence idéologique, a fourni une doctrine aux féodalités syndicales et à la gauche française jusqu'au milieu des années soixante-dix. Mais il a exercé sa fascination bien au-delà, et l'on peut démontrer que les réformes successives de l'enseignement depuis la fin des années cinquante, comme par exemple l'instauration du collège unique par René Haby, n'ont eu de cesse de faire entrer dans les faits les recommandations de la commission Langevin-Wallon. A travers elle, la gauche est au pouvoir rue de Grenelle depuis 1947.

Une entreprise de déculturation

Ce processus est ancien. Il remonte à la Révolution française qui fit de l'État le principe originel du pouvoir d'instruire, l'ôtant à ses auteurs naturels, les parents et les maîtres qu'ils choisissent. Cette spoliation et cette forfaiture visaient à couper le peuple de ses racines chrétiennes certes, mais aussi de la culture, de la langue et des traditions de chacune des provinces françaises. Le but premier n'était pas l'instruction, puisque la France de 1789, après l'immense effort d'instruction populaire issu de la Contre-Réforme et soutenu par la monarchie, comptait moins d'analphabètes que la France de la fin du XIXe siècle, voire, dans certaines régions, que la France du début du XXe siècle. Les instituteurs de Jules Ferry, s'ils furent respectables par leur dévouement professionnel, participèrent d'une formidable déculturation ouvrant toute grande la porte à la sous-culture mondiale qui s'est imposée progressivement en France à partir de 1945. Il est d'ailleurs significatif que ce soit le terme "hussard" qui les désigne : appliquée à d'autres domaines, l'expression "à la hussarde" renferme une part de brutalité peu compatible avec une œuvre de formation des esprits. Ces "hussards noirs" furent bien les "commandos" d'un système de pensée scientiste et matérialiste préparant à l'homogénéisation marchande et les sectateurs de la religion universaliste des droits de l'homme, annonciatrice du cosmopolitisme gratuit, laïc et... obligatoire de l'Éducation nationale actuelle et de son appendice soumis, l'enseignement qui se dit libre.

Après que le marxisme eut soumis à son diktat la pensée occidentale, et particulièrement française, de l'après-guerre, on vit resurgir la prétention scientiste : le marxisme n'est-il pas considéré alors comme une science ? C'est à ce moment que naît la volonté d'imposer le plan freudo-communiste Langevin-Wallon, dont l'application fut facilitée par la mainmise progressive de la FEN marxiste sur le ministère et par l'extraordinaire accroissement de la population scolaire — et donc du corps enseignant — du fait du baby-boom et de l'allongement de la scolarité obligatoire. Cela entraîna la baisse du niveau de recrutement des enseignants et, par voie de logique et concomitance, une crise profonde du système scolaire et universitaire français, quasi permanente dès les années soixante, à laquelle la pédagogie commença à vouloir apporter des solutions, pour réaliser enfin le plan Langevin-Wallon.

Au début des années soixante, on expérimente à l'école primaire le "tiers temps pédagogique", qui procède d'une distinction entre les langages "de base", français, calcul, et les activités d'éveil et de développement du corps. Pour la première fois, était établi que des aptitudes individuelles et subjectives dans leur appréciation pouvaient prendre le pas sur la connaissance : place aux savoir-faire contre le savoir. La commission Rouchette, réunie de 1963 à 1966, inventait l'idée que le français devait être appris par l'oral et l'imprégnation plus que par l'apprentissage de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire. Ces deux réformes pédagogiques étaient décalquées du livre des sociologues Bourdieu et Passeron influencés par l'école marxiste de Francfort : *les Héritiers*, paru en 1964. Leur analyse était la suivante : l'école favorise les dons et l'héritage culturel dont elle fait des critères de sélection, alors qu'elle ne peut ou ne veut les enseigner. Les enfants de milieux modestes apprennent la culture scolaire alors que c'est sur une "culture de classe" à laquelle ils ne peuvent avoir accès qu'ils seront jugés. Autrement dit, selon nos auteurs, l'école fonctionne comme une instance de légitimation des différences sociales : « *L'idéologie du "talent", du "don", transforme l'appartenance de classe en avantage personnel légitime.* »

C'était donc à la culture tout court, et particulièrement à celle des humanités classiques, qu'il fallait s'attaquer. En remplaçant le français, le latin, le grec et la philosophie, voire l'histoire, par des disciplines "objectives", telles que la technique ou les mathématiques, on effacerait les inégalités socioculturelles. A travers ce raisonnement typique

des Bouvard et Pécuchet dénoncés par Flaubert au milieu du XIXe siècle pour leur primarité scientiste et matérialiste, le processus cognitif est assimilable au mécanisme physico-chimique du stockfisch absorbant dans ses tissus l'eau où il est plongé. La pédagogie consistera donc à modifier la composition chimique du liquide imprégnant : en changeant d'école, on changera de société. La pédagogie devient ainsi une œuvre de subversion sociale.

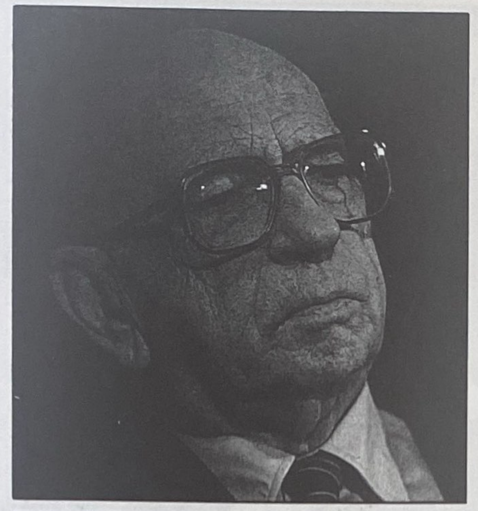
Le cheval de Troie du socialisme

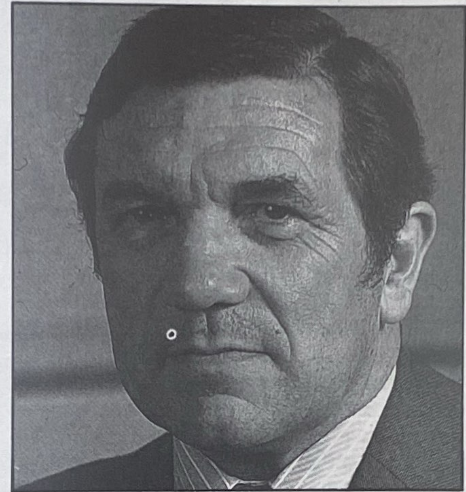
Par son défoulement spontanéiste et sa régression hystérique, le mouvement de Mai-68 s'engouffra dans une brèche déjà ouverte : après l'élection de la chambre introuvable de juin 1968, Edgar Faure céda tout à la FEN, comme il avait cédé jadis l'Indochine avec Mendès-France. La pédagogie "anti-élitiste" élaborée dans les années soixante put donc atteindre pleinement ses objectifs. On supprima le latin en sixième et en cinquième, on rapprocha les filières pour préfigurer le collège unique, on annula les compositions trimestrielles ou annuelles, on dévalua la notion de notation, sans parler de la remise en cause de l'inspection et de l'instauration de la participation des élèves et des organisations syndicales parentales aux conseils de classe. En 1970, un plan, inspiré de la commission Rouchette, établit que l'apprentissage du français se ferait d'une "manière inductive", qui puisse permettre à l'élève de trouver "le registre de langue" auquel se rattache sa façon de parler. La description de la langue remplaçait ainsi l'apprentissage de ses règles formatives.

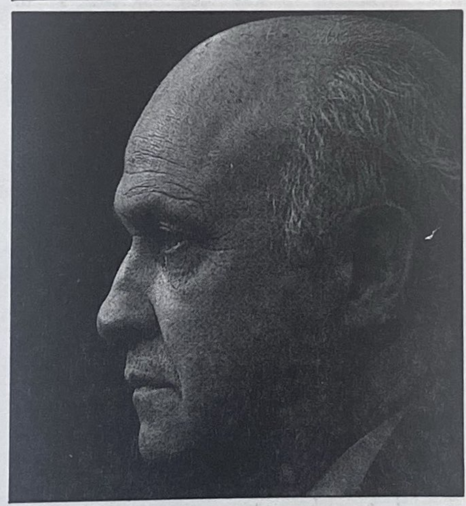
Mais la démarche la plus significative concernait les enseignants eux-mêmes : on retint le principe de la formation permanente des maîtres. Car, selon les travaux de la commission réunie sur ce thème par Edgar Faure, « *les élèves, qui ne sont plus, par l'apprentissage ou par la famille, en contact avec les adultes, attendent des maîtres, non pas d'abord des connaissances, mais une personnalité au contact de laquelle grandir et s'éduquer* ».

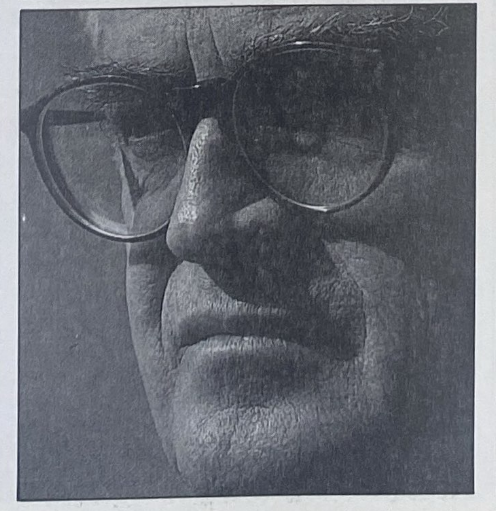
Selon un processus désormais bien établi, lorsque les palinodies fauriennes eurent trop agacé et que le ministre quitta la rue de Grenelle pour se faire réélire dans le Doubs, Pompidou tenta de freiner le processus, mais, après Guichard, Fontanet, Beullac, Saunier-Seïté, arriva l'homme de la "reprise en main", René Haby qui, au prix de quelques mesures secondaires, céda sur l'essentiel : ce fut le collège unique, dit collège Haby, concrétisation de la partie principale du plan Langevin-Wallon. La pédagogie pouvait enfin arriver au pouvoir : ce fut mai 1981, préparé en quelque sorte depuis 1968. Après avoir changé l'école, on allait changer la société.

Alain Savary, outre la tentative avortée de suppression de l'enseignement privé, échec dont il mourut de chagrin, dit-on, fit établir trois rapports, par MM. Legrand, Prost et Peretti, sur les collèges, les lycées et la formation des maîtres. Notre système actuel repose en grande partie sur leurs conclusions.









Le rapport Legrand, paradoxalement, constate l'échec de la démocratisation de l'enseignement, version Langevin-Wallon (*Pour un collège démocratique*, rapport remis en 1983). Reprenant l'analyse devenue classique de la discrimination par le savoir, Legrand constate que le collège unique version Haby n'a pas mis fin à l'inégalité entre les enfants : la diffusion du savoir égale pour tous n'efface pas le handicap social, car ce n'est pas le contenu de l'enseignement qui peut libérer, ce n'est pas la connaissance qui fait progresser, comme le croyaient à tort Jules Ferry ou, encore, Langevin et Wallon. D'ailleurs, même en supprimant les humanités et leur contenu nécessairement discriminant pour les remplacer par des connaissances que l'on pensait objectives, il n'a pas été possible d'effacer l'inégalité entre les élèves. D'où l'idée maîtresse de Louis Legrand : l'école ne doit plus tenter, comme le voulurent Langevin et Wallon avec le collège unique, de gommer les différences sociales, elle doit être l'instrument même de la socialisation, afin de « *les habituer à vivre en communauté* ».

Le contenu cognitif ne suffit plus, bien que Legrand ne l'élimine pas tout à fait, en regrettant cependant qu'il soit, dans sa forme actuelle, marqué par la bourgeoisie : l'école et le collège unique rénové doivent maintenant promouvoir des « *objectifs éthiques, tels que la libération et le bonheur de l'homme* ». Car le cognitif reproduit la strate sociale, telle qu'exprimée à travers la domination de l'intellectuel sur le manuel. L'école et le collège viseront à construire par l'enseignement l'image d'une société « *solidaire* » qui privilégie le « *faire* » et le « *faire ensemble* ». Ainsi seront gommés les deux obstacles à la vie communautaire que sont « *l'esprit de compétition* » et « *l'écoute de la norme* ».

Cela posé, Legrand privilégie le travail collectif, par un "contrat" pédagogique entre égaux (dont le professeur). « *Le contrat est une règle de vie adoptée après débat et respectée sous le contrôle de la collectivité.* » Mais la norme collective, si elle existe comme norme, n'est plus « *imposée : elle est produite par les individus comme contractants* ». Le professeur, s'il subsiste encore, ne le fait qu'en tant que « *gardien de la constitution (!) que les citoyens se sont donnée* ».

Edgar Faure, René Haby, Alain Savary, Lionel Jospin (ci-contre, de haut en bas), bien que venant d'horizons politiques différents, ont tous œuvré dans le même sens : l'instauration d'un enseignement public bureaucratisé, massifiant et égalitariste. L'apparente "réformite" dont ont fait preuve les gouvernements successifs ne doit pas cacher la profonde unité idéologique qui les animait. Avec un bel ensemble, la droite et la gauche ont adhéré en ce domaine aux mêmes dogmes. Enfermée dans le "chantage à la rentrée" que faisaient peser sur elle les syndicats enseignants, la droite a de fait progressivement abandonné l'école à la gauche. Sa responsabilité dans la crise actuelle est tout aussi lourde que celle des ministres socialistes.



A l'image de l'État tout entier, l'école se dresse aujourd'hui contre la nation. Au lieu de favoriser la transmission culturelle, elle a systématiquement corrompu l'enseignement de la langue, de l'histoire et de la littérature nationale. Elle est ainsi devenue un formidable instrument de déracinement. Au surplus, les valeurs nationales sont désormais tenues en suspicion. Hier creuset du patriotisme, l'école a cédé à son tour au vertige cosmopolite et "antiraciste". Elle trahit de la sorte sa vocation communautaire en abusant de son pouvoir sur les enfants qui lui sont confiés. Ci-contre : Bernard Kouchner "explique l'Europe" aux enfants d'une école du XVe arrondissement de Paris.

De cette théorie délirante découle ce que l'on tente de mettre en œuvre actuellement : non plus des matières à enseigner, mais des thèmes pluridisciplinaires, une classe éclatée en niveaux et des enseignants qui ne le sont plus en tant que détenteurs d'une discipline. S'ils le pensent encore, ils sont dans l'erreur. Car l'action pédagogique « *implique l'adhésion aux objectifs* », mais cette adhésion est notifiée par notre émule du Big Brother pédagogique comme devant être « *intime* ».

De toute évidence, ce projet réclamait un recyclage des maîtres, non pas dans des travaux collectifs à la campagne, tels que ceux imposés par Mao ou Pol Pot aux intellectuels, mais dans les IUFM, Instituts universitaires de formation des maîtres, mis en place il y a quelques années, selon les conclusions du rapport Peretti, afin de créer une « *nouvelle dynamique de la formation des maîtres* ». Là encore, lorsqu'on examine les "pré-requis" sur lesquels se fonde la sélection des candidats : intérêts divers, pour les jeunes, pour la vie associative, etc., connaissances en psychologie, techniques de groupe, docimologie et évaluation, on s'aperçoit que le profil recherché n'est pas la connaissance acquise et pouvant être transmise mais l'aptitude à se fondre dans le moule idéologique.

"Le Cambodge de la culture"

Durant la période 1981-1993, certains crurent devoir s'ébaudir de ce que Jean-Pierre Chevènement sembla rétablir les disciplines classiques de l'enseignement. En réalité, et la période Jospin-Lang le démontra, il n'en fut rien. Pour avoir parlé de l'instruction civique, dont on sait qu'elle a permis l'enseignement de l'idéologie totalitaire de l'antiracisme aux enfants des écoles primaires, Chevènement voulut promouvoir la technique à l'école. On sait pourtant que celle-ci, placée sur un pied d'égalité avec les idéaux culturels véritables, a servi, dans les démocraties populaires, à légitimer le fétichisme technologique, au détriment souvent de la créativité technologique elle-même. Chevènement voulut « *introduire au collège une démarche fondée sur l'action et la transformation du milieu* », parfait exemple du remplacement de l'homme « *libéré* » de 68 par le « *citoyen socialisé gestionnaire* » : dans les deux cas, l'école est considérée comme un lieu, non plus d'apprentissage du savoir, mais de façonnement des esprits selon les critères de l'utopie ou de la gestion socialiste. Mais à droite, et même très à droite, le ministre eut ses laudateurs, comme si revenir en 1985 ou en 1993 à Jules Ferry pouvait suffire à libérer l'école de l'idéologie socialiste.

Françoise Thom (*l'École des barbares*, Julliard 1985) rappelle que, dans le roman de Platonov, *les Herbes folles de Tchevengour*, les prolétaires, lassés de ne rien faire, décrètent que la révolution ne suffit plus, bien qu'elle les ait libérés de toute obligation. Ils décident donc d'élever un monument à la gloire du prolétariat et de fabriquer les objets les plus inutiles afin que les sentiments petits-bourgeois ne puissent renaître. Ainsi le menuisier sculptera des poêles à frire en bois. Et le prolétariat pourra alors se faire des cadeaux, inutiles bien sûr. Françoise Thom compare le projet autonome d'éducation et les diplômes issus de la pédagogie Legrand aux poêles à frire en bois du prolétariat libéré. Et de rappeler que, dans le fond, le socialisme n'a que faire de la culture : pour lui, elle n'est qu'« *une litanie d'exemples, un stock de vignettes pieuses où les grenouilles de bénitier laïques, les punaises de toutes les sacristies socialistes s'en vont puiser les illustrations de leur catéchisme : glorification des fils du peuple (Vallès, Steinbeck), riches heures des humiliés et offensés (Hugo, Zola, Gorki), grands moments de la lutte des classes (re-Zola), victoire des Lumières sur la calotte (Voltaire, Diderot).* » Et elle conclut : « *Une catastrophe sans précédent a eu lieu, qui a précipité des générations d'élèves dans la barbarie ; mais ce désastre se dérobe partiellement à la perception, parce que les simulacres de l'instruction et de la culture ont été maintenus. La pédagogie est le Cambodge de la culture ; après son passage, il ne reste que cendres et faux semblants.* »

Nous sommes en effet parvenus à un néant stable : les enseignants sont résignés ou ont quitté l'enseignement, les étudiants répugnent à devenir ce qu'ils ont méprisé chez leurs enseignants ; quant aux parents et aux élèves, comme dans la queue devant le guichet administratif, ils attendent, sachant qu'il y en aura pour tout le monde, puisque personne n'aura rien, ce qui est le signe de toute réussite socialiste.

L'école du savoir à l'agonie

Car ce n'est pas le savoir qui intéresse la pédagogie, mais la transformation sociale. Ce qui subsiste de savoir doit servir la volonté de domination du socialisme. A partir d'une critique sociale maximaliste, illustrée dans l'enseignement par l'apprentissage de la remise en cause révolutionnaire du monde, on a introduit les réformes qui ont cassé l'enseignement. Puis, lorsque les effets pervers de la destruction du système par la réforme deviennent trop voyants, loin de renier l'utopie égalitaire qui est à l'origine de l'échec, la pédagogie prétend que ce n'est pas la réforme qu'il faut changer, mais le système. Les slogans, les mots d'ordre, les "mobilisations", "prises de conscience", etc., remplacent alors l'enseignement et, à l'école du savoir difficile, on a substitué l'école "lieu de vie".

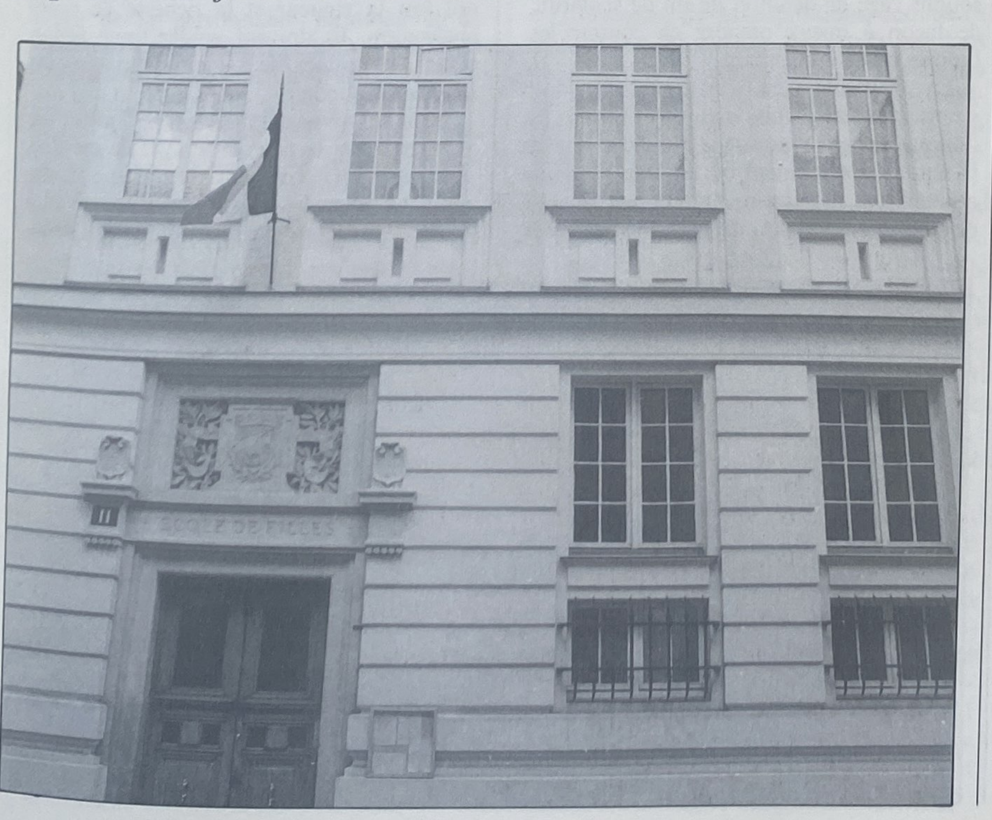
Voilà comment les théories d'extrême gauche les plus radicales se sont nourries de la disparition de l'enseignement conçu comme la transmission du savoir et l'apprentissage de l'ascèse intellectuelle. C'est dans cette disparition finale que résident l'aboutissement et le succès de la pédagogie : elle n'aurait pas d'autre but.

M. Bayrou aura-t-il le courage de tuer l'hydre pédagogique pour que renaisse l'école et ses maîtres ? Il lui faudra le courage et la lucidité qu'une quinzaine de ses prédécesseurs libéraux n'eurent pas avant lui. ■

L'école à refaire

par Didier Lefranc

Le monstre bureaucratique n'est pas réformable. Il ne peut que s'écrouler sur lui-même, comme tout système socialiste, en engloutissant toujours plus de ressources et de talents. Sur les décombres de l'Éducation nationale, on ne peut que reconstruire de fond en comble. Déconcentrer l'école ou donner aux parents la liberté de choisir l'établissement où inscrire leurs enfants ne suffit plus. La dégradation avancée de l'institution nécessite autre chose que des mesures de gestion, aussi bonnes soient-elles. Il faut aussi avoir le courage de remettre en cause les dogmes sur lesquels repose l'Éducation nationale et qui se nomment : égalitarisme, environnementalisme, constructivisme. Alors seulement l'école pourra retrouver les voies du savoir et de la culture. Alors seulement elle pourra s'ouvrir aux réalités de la cité et prétendre contribuer à former des personnalités capables de jouer leur rôle dans la France de demain.



Réformer l'Éducation nationale ? Non, le monstre n'est pas réformable. Il ne peut, à l'image du modèle soviétique dont il s'inspire, que s'effondrer sur lui-même, en engloutissant toujours plus de moyens, en désespérant toujours plus de talents.

Le système est corrompu dans son essence puisqu'il repose sur des principes intrinsèquement faux et qu'il reste prisonnier du cadre tracé en 1947 par la commission Langevin et Wallon.

Faire "le contraire de la Révolution"

L'Éducation nationale s'enferme dans une triple erreur : égalitaire, environnementaliste et constructiviste. Égalitaire : tous les enfants doivent suivre le même processus le plus longtemps possible. Environnementaliste : avec du temps et des moyens, tous les enfants peuvent obtenir les mêmes résultats. Constructiviste : pour forger la société nouvelle, l'école doit faire table rase de la famille, du savoir et de la culture.

Sur de pareils fondements contre nature, la prétendue Éducation nationale ne peut rien construire : ni l'éducation ni même l'instruction. « *Jean-Pierre Chevènement avait dit fort justement que l'école devait apprendre à lire, écrire et compter. Il faut être encore plus simple : qu'elle apprenne à lire, le reste viendra par surcroît*[1] » déclare maintenant le nouveau ministre de l'Éducation nationale. Gageons que ses successeurs, englués dans le même système, recommande-

---

« *De toutes nos institutions, la plus importante est l'instruction publique* » affirmait déjà Napoléon. Les libéraux utopiques, qui n'ont de cesse de privatiser, par esprit de système, toutes les institutions publiques, négligent le fait que, dans une société moderne, l'enseignement n'est pas un bien comme un autre qui pourrait s'échanger librement sur le marché. Ce dernier porte en effet en lui les espérances de la nation et doit donc contribuer à doter les jeunes Français d'une armature morale et des compétences requises pour vivre harmonieusement en société et pour permettre à notre pays d'affronter l'avenir. Voilà pourquoi l'État, même s'il doit abandonner l'approche monopolistique et bureaucratique de l'Éducation nationale, ne saurait se désintéresser du contenu et de la qualité de l'enseignement.

ront bientôt que l'école se borne à apprendre à grogner. D'ailleurs, elle apprend déjà le saccage et l'incendie. Le système n'est ni amendable ni réformable, il faut en bâtir un autre. Mais, pour paraphraser Joseph de Maistre, il faut, pour l'école, non pas conduire la « *révolution contraire* », mais faire le « *contraire de la révolution* ». Croire, en effet, que le ministre puisse redresser la barre de ce monstrueux *Titanic* qu'est devenue l'institution ne repose que sur une funeste illusion. Car, dans les décombres de l'Éducation nationale, il faut tout reconstruire et assurer les urgences du quotidien.

Tâche insurmontable ? Non, seulement à la mesure d'une grande politique.

Au chevet de l'institution, les médecins sont nombreux mais on peut douter que leurs remèdes soient adaptés aux circonstances. De bons docteurs libéraux préconisent, du moins tant qu'ils se situent dans l'opposition, leur potion magique : la liberté, l'autonomie. Cela peut séduire, mais il ne faut pas, en ce domaine, confondre la fin et les moyens.

L'ampleur de la dégradation et l'importance des enjeux, économiques, culturels et humains que représente l'enseignement des jeunes générations nécessitent autre chose qu'une aimable déconcentration de l'école. Elles exigent une action vigoureuse qui ne peut venir que de la puissance publique. C'est tromper que de prétendre que le libre choix des parents suffira à refonder l'école.

A la première tentative sérieuse de réforme de l'institution, celle-ci implosera et les quelques repères qui subsistent encore disparaîtront. C'est d'ailleurs pourquoi les ministres issus de l'établissement souhaitent désormais y toucher le moins possible, par peur de l'inconnu[2]. Il importe donc de tirer les conséquences de l'échec irrémédiable de l'Éducation nationale pour énoncer dès maintenant les objectifs que l'on entend poursuivre et les moyens, nécessairement adaptables, qu'il convient de mettre en œuvre.

Rompre avec l'Éducation nationale

Il faut rebâtir l'école autour de principes qui rompent une bonne fois avec l'utopie égalitaire, environnementaliste et constructiviste de l'Éducation nationale. Il faut réaffirmer, pour commencer, que l'enseignement, pour assurer le développement des aptitudes de chaque enfant, doit rester sélectif et différencié. La discipline induite par l'acquisition d'un savoir révèle plus sûrement et plus économiquement les aptitudes : on ne peut dissocier la formation des personnalités de l'acquisition d'un savoir et d'une culture. L'enseignement doit d'abord instruire. Cela implique que les maîtres possèdent de véritables connaissances professionnelles et que l'acquisition du savoir soit vérifiée et donc que les élèves soient sélectionnés. Sélectionnés, c'est-à-dire orientés vers les domaines où leurs aptitudes se manifestent.

Il faut donc rompre avec la chimère du "tronc commun" ou celle du "collège unique" qui, contre l'évidence, nient justement la variété des aptitudes et, finalement, la diversité humaine. Les établissements d'enseignement doivent offrir des programmes diversifiés dans le cadre de parcours équilibrés à dominante, par exemple, littéraire, scientifique, technique et professionnelle ou économique et gestionnaire. En second lieu, l'enseignement doit rechercher la qualité et non la quantité. L'Éducation est une machine qui ne vise qu'à écouler toujours plus de "flux" d'élèves sans considération du bénéfice réel qu'ils ont pu en retirer. Comme l'enseigne l'histoire économique, aucun système monopolistique ne favorise l'émergence de la qualité : il produit invariablement une moindre performance à un coût plus élevé que les systèmes fondés sur la libre initiative. L'enseignement doit donc sortir de la logique bureaucratique, monopolistique et, pour tout dire, socialiste, où on l'a enfermé, pour retrouver la diversité. La diversité dans les prestations d'abord, ce qui nécessite de donner aux familles la possibilité de choisir librement l'établissement où scolariser leurs enfants, d'accorder aux établissements d'enseignement une réelle autonomie et, d'une façon générale, de consacrer une véritable liberté d'enseigner.

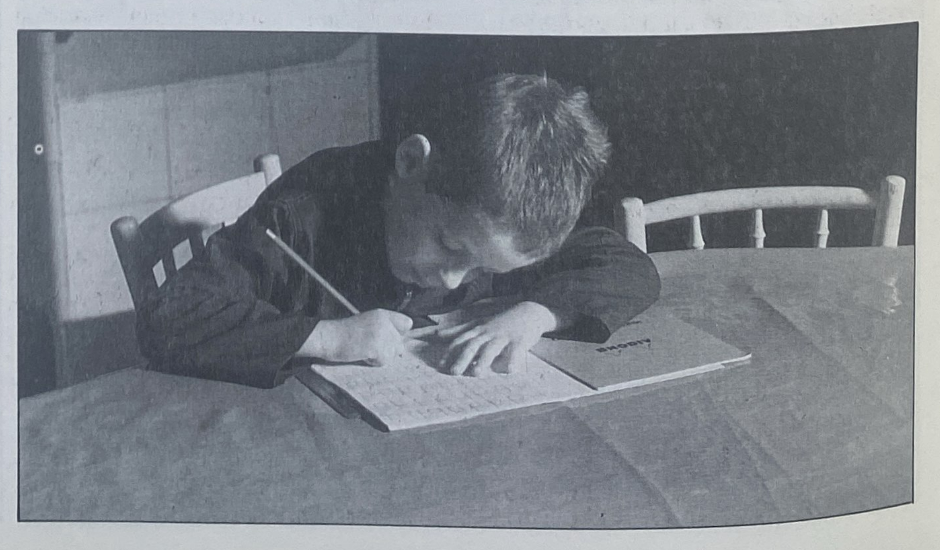
Retrouver la diversité implique aussi d'assouplir l'âge de début et de fin de scolarité, de façon à mieux prendre en compte les besoins de chaque enfant.

En troisième lieu, l'enseignement doit s'enraciner dans l'unité nationale. L'école ne doit pas se dresser contre la famille ni contre la nation. Au moment où les liens communautaires se dissolvent, notamment du fait de l'immigration et du relâchement des mœurs, l'école doit d'autant plus affirmer son rôle dans la transmission de la culture et des valeurs qui permettent à une communauté d'exister. Cela implique que la liberté d'enseigner ait pour corollaire nécessaire le respect d'une déontologie : que l'enseignement ne contredise pas les valeurs nationales et qu'il concoure à la formation des futurs citoyens. Il ne peut appartenir qu'à la puissance publique, émanation de la communauté nationale, d'y veiller. Enfin, l'enseignement correspond à un investissement tant personnel que collectif qui doit être valorisé. Cela signifie qu'il faut encourager, par des mesures appropriées, ceux qui investissent dans l'enseignement. Il revient également à la communauté nationale, au nom de la fraternité, de venir en aide, sous forme de bourses ou de prêts, et, par exemple, en défiscalisant les dépenses d'éducation des ménages, à ceux dont les ressources propres ne permettent pas d'étudier. Car l'enseignement vise à l'acquisition d'un savoir non pas désincarné mais apte à donner à chacun la possibilité de trouver sa place dans la communauté nationale. La véritable démocratisation de l'enseignement ne consiste pas à distribuer coûte que coûte des diplômes au rabais, mais, aujourd'hui, à fournir au plus grand nombre la capacité d'occuper un emploi. C'est pourquoi l'enseignement doit rechercher toutes les opportunités de s'ouvrir aux réalités du monde du travail et de l'entreprise, par exemple dans le cadre de la formation en alternance ou de l'apprentissage.

Les urgences

Ces principes constituent bien une révolution au sens propre du terme puisqu'ils rompent avec l'idéologie de l'Éducation nationale et qu'ils renouent avec ceux qui ont fait la vigueur et la richesse de notre civilisation. Ils doivent guider toute action visant à redonner vie à une fonction aujourd'hui moribonde.

Mais l'extrême dégradation de l'institution requiert aussi la mise en œuvre de mesures d'urgence qu'il convient d'énoncer maintenant. La première consiste prioritairement à casser la structure bureaucratique de l'admi-



« *Bercer n'est pas instruire* » écrivait le philosophe radical Alain au début du siècle. L'acquisition d'un savoir, quel qu'il soit, requiert un effort : celui de maîtriser une discipline, c'est-à-dire, finalement, celui de se discipliner soi-même. De se "cultiver" justement. Voilà pourquoi le laxisme pédagogique contemporain non seulement rend plus difficile l'acquisition du savoir, mais en outre contribue au désordre des personnalités, désordre qu'illustre tragiquement la progression de la violence dans les établissements scolaires. L'école doit retrouver le sens de l'effort et de la responsabilité.



Le renouveau de l'école passe par la reconnaissance de la diversité des aptitudes et des talents et, par conséquent, par la mise en place de procédures de sélection claires et transparentes seules capables de révéler ces derniers sans conteste. Contrairement à ce que prétendent les "pédagogues" utopiques ou les sociologues marxistes, la sélection est profitable à tous les enfants car elle permet d'orienter leur parcours scolaire en fonction de leurs capacités réelles. Chacun peut ainsi trouver une voie correspondant à ses possibilités. L'école publique, tant qu'elle est restée sélective et soucieuse de la qualité de l'enseignement, a incontestablement favorisé la promotion sociale, alors que c'est justement de moins en moins le cas de nos jours. Ici : une distribution des prix vers 1930.

nistration de l'Éducation nationale, devenue ingouvernable et qui est autogérée par les féodalités syndicales. Pour cela, on accordera l'autonomie opérationnelle et logistique aux trois principaux niveaux d'enseignement que l'on organisera en administrations distinctes, placées chacune sous une responsabilité particulière : écoles, établissements d'enseignement secondaire et technique, enseignement supérieur.

Ensuite, il faudra ériger au plus vite chaque établissement d'enseignement public d'une dimension minimum en une entité dotée de la personnalité juridique et de l'autonomie financière et pédagogique. On la placera sous l'autorité d'un directeur nommé par le ministre et d'un conseil d'administration. Chaque établissement restera libre, dans la limite des lois et règlements, de déterminer son budget, les conditions d'admission des élèves, la pédagogie et le régime du contrôle des connaissances, enfin les conditions de recrutement des enseignants, compte tenu des dispositions applicables aux enseignants fonctionnaires. On reconnaîtra ainsi la carrière et les spécificités de la fonction de chef d'établissement public.

Les établissements devront rester à taille humaine et pouvoir se doter des moyens administratifs de fonctionner dans des conditions correctes. Les trop grands ensembles éducatifs seront donc aussi éclatés en institutions autonomes.

De la même façon, l'indépendance des universités et institutions d'enseignement supérieur sera organisée. Celles-ci seront incitées à diversifier leurs ressources, en particulier par le développement de l'association avec les centres de recherche publics et privés ou les fondations.

Enfin, on garantira dans les plus brefs délais l'égalité de traitement entre les établissements d'enseignement publics et privés. Le mieux sera sans doute de mettre en place une commission nationale pour la liberté de l'enseignement composée de représentants de l'enseignement public, de l'enseignement privé, des familles et des collectivités publiques, qui examinera les conditions dans lesquelles on l'assurera.

La dynamique de la qualité

L'ensemble de ces dispositions, destinées à initier une dynamique de l'émulation dans l'enseignement, sera complété par deux séries de mesures également urgentes : l'instauration du libre choix de l'école et la mise en place d'un véritable contrôle de la qualité de l'enseignement.

On supprimera la sectorisation et l'on instituera un chèque scolaire au bénéfice de chaque famille française : cette allocation, financée par les collectivités publiques, variera en fonction de l'âge de l'enfant et sera versée quel que soit l'établissement d'inscription. Elle permettra aux familles de financer les frais d'inscription, de scolarité et de fonctionnement des établissements d'enseignement, publics ou privés, qu'elles auront choisis pour leurs enfants.

Chaque établissement d'enseignement public ou privé sera soumis au contrôle de la puissance publique par un corps d'inspection spécialisé. Ce contrôle portera sur la gestion administrative de l'établissement, la pédagogie mise en œuvre, la qualité pédagogique et les connaissances professionnelles des enseignants. Les résultats de ces contrôles seront rendus publics, de même que les résultats moyens obtenus par chaque établissement aux examens nationaux.

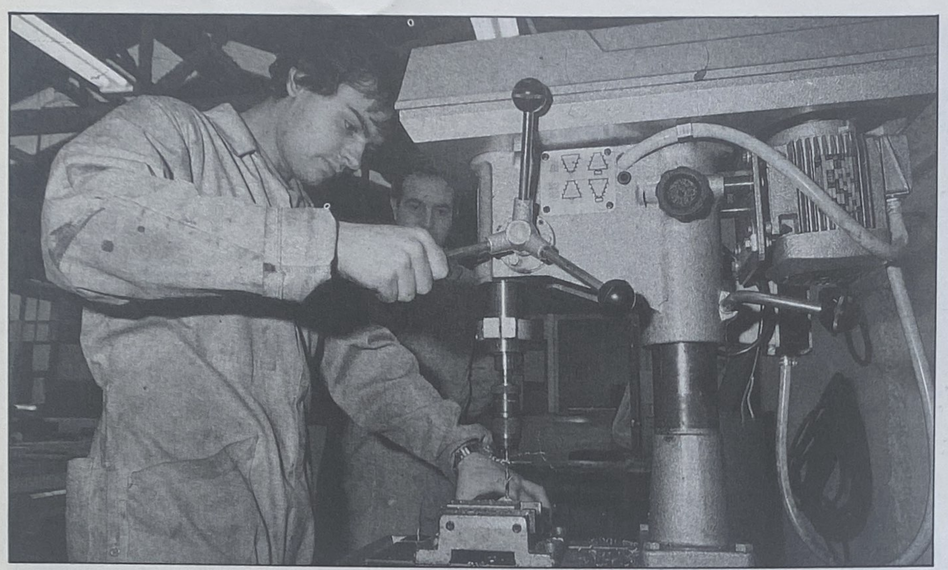
Au plan pédagogique, pour rompre avec l'utopie égalitaire, d'une part on instituera dans les plus brefs délais une sélection pour entrer en sixième et dans l'enseignement supérieur, d'autre part on assouplira l'âge de début et de fin de scolarité obligatoire. Un crédit formation, auquel auront accès, dans le cadre de la formation continue, les élèves achevant leurs études avant quinze ans, sera institué dans le même temps.

Afin d'améliorer la productivité, il conviendra également d'engager un mouvement de réduction des effectifs publics dans l'enseignement. Ce mouvement permettra aussi de dégager des ressources supplémentaires que l'on consacrera à l'amélioration de la situation et à la formation continue des enseignants. De même, les Instituts de formation des maîtres, dont l'échec est patent, seront dissous et des établissements de formation des enseignants, différenciés et adaptés aux spécificités de chaque niveau d'enseignement, leur succéderont. Ne pourront normalement enseigner dans le cycle secondaire que des enseignants titulaires du CAPES et de l'agrégation.

Sérénité, discipline et sécurité

La dernière série de mesures d'urgence concerne le rétablissement de la discipline, de la neutralité et de la sécurité dans les établissements d'enseignement.

Le respect des principes de neutralité et de réserve pour le corps enseignant doit avoir en effet pour corollaire le respect de ces mêmes règles par les élèves lorsqu'ils se trouvent dans l'enceinte d'un établissement d'enseignement. Toute démonstration



L'idéologie a horreur du concret. Suspecté de contrarier l'utopie du tronc commun ou d'être trop proche de l'entreprise, l'enseignement professionnel a toujours été dévalué par l'éducation nationale. Il est pourtant vital de le revaloriser si l'on veut combattre le chômage des jeunes et permettre à notre pays de mener la guerre économique avec succès. L'ensemble des filières techniques, professionnelles et d'apprentissage devraient être regroupées autour de pôles technologiques, dans des écoles scientifiques et techniques qui offriraient toute la gamme des enseignements à temps plein ou en alternance. Et, d'une manière générale, il faut que l'enseignement, si l'on veut qu'il joue véritablement son rôle social, s'ouvre aux réalités du monde du travail et de la vie de l'entreprise. Sur la photo : un apprenti au travail.

d'appartenance religieuse, politique ou philosophique, sous forme d'insignes, d'accoutrement ou de tout autre manifestation de prosélytisme, sera interdite dans l'enceinte des établissements d'enseignement publics et privés sous contrat d'association. Des dispositions législatives garantissant cette obligation de neutralité de l'enseignement devront intervenir rapidement. Chaque directeur d'établissement sera en outre invité, sous sa responsabilité, à faire respecter la discipline et la sécurité à l'intérieur ou aux abords de l'institution. Les élèves coupables de manquements graves et répétés aux dispositions du règlement intérieur des établissements seront immédiatement exclus sans préjudice des poursuites susceptibles d'être engagées à l'encontre des parents des mineurs concernés. Par ailleurs, on instaurera dans chaque département un quota maximum d'enfants d'immigrés par établissement, afin de permettre aux jeunes Français de suivre un enseignement normal. Enfin, le principe de la préférence nationale sera immédiatement instauré dans l'enseignement, en particulier dans l'enseignement supérieur. Les enseignants de nationalité étrangère ne pourront exercer que dans le cadre de contrats à durée déterminée.

Un préalable nécessaire

Seules les mesures d'urgence évoquées précédemment, mesures qui nécessitent une volonté politique résolue, permettront d'inverser le processus de dégradation de l'enseignement dans notre pays.

Elles constituent le préalable indispensable à toute reconstruction de l'école. Une fois la forteresse bureaucratique démantelée, une fois la dynamique de l'autonomie et de la responsabilité amorcée, une fois l'ordre et la discipline rétablis dans les établissements, il deviendra possible d'entreprendre la rénovation de l'enseignement en France. Il sera alors temps de se pencher sur les contenus de l'enseignement, pour que celui-ci retrouve les voies du savoir, de la culture et de l'excellence. Il sera temps d'encourager une rénovation pédagogique qui autorise l'émergence du sens de l'effort et de la responsabilité parmi les élèves et permette de développer les potentialités de chacun.

Au nom du dogme égalitaire, l'école a volontairement appauvri les contenus de l'enseignement. Cet appauvrissement réside au cœur de la logique du "tronc commun". Dans le même temps, parce que, malgré cela, l'école ne pouvait atteindre les objectifs absurdes d'égalisation qu'on lui fixait, on l'a livrée aux "pédagogues". Ceux-ci l'ont transformée en champ d'expérimentation, bouleversant sans cesse les programmes et les structures, faisant subir, en toute irresponsabilité, leurs lubies à des générations entières.

L'État doit cesser d'imposer des réformes pédagogiques uniformes à tous les établissements d'enseignement, lesquels doivent rester libres de déterminer leurs méthodes d'enseignement. Le rôle de la puissance publique se borne en effet à arrêter le contenu général des programmes et les niveaux d'exigence auxquels doivent parvenir les élèves dans chacune des disciplines. Mais, en contrepartie de cette liberté, elle a le devoir de contrôler strictement leur acquisition dans le cadre des évaluations et des examens régionaux ou nationaux.

Il convient, à cet égard, d'alléger les programmes pour rompre avec un encyclopédisme prétentieux, de façon à se concentrer sur l'acquisition prioritaire des disciplines de base. La réduction du nombre d'heures de cours, leur meilleure répartition sur l'année, favoriseront le travail personnel des élèves ainsi que la pratique des sports et des activités culturelles. On reconsidérera aussi le calendrier scolaire, en fonction de l'intérêt de l'enfant et des contraintes liées à l'activité professionnelle des familles.

Retour à la culture

L'école égalitaire se dresse volontairement contre la famille, coupable de donner des "avantages indus" aux enfants. D'où le bouleversement incessant des programmes et la volonté systématique de rompre avec les références culturelles communes, de façon à empêcher les familles de soutenir et de suivre la scolarité de leurs enfants.

Ce parti pris de rupture a contribué au déracinement culturel et à l'éclatement des familles, sans que les enfants en retirent aucun profit réel. Il les a seulement changés en petits barbares, étrangers à leur propre culture, à leur identité. La renaissance de l'école nécessite qu'elle reconnaisse la responsabilité première des familles dans l'éducation des enfants et qu'elle renoue avec la culture. L'enseignement doit redonner vie aux disciplines valorisant l'histoire, la géographie, la langue, la littérature et, d'une manière générale, la civilisation française et ce qui la rattache aux autres peuples européens. La véritable instruction civique ne se résume pas à l'apprentissage, aussi utile soit-il, d'institutions politiques, administratives ou de mécanismes économiques. Elle implique surtout que chacun puisse percevoir qu'il partage le destin de sa communauté nationale et qu'il doit y jouer un rôle.

Une éthique de la responsabilité

L'enseignement doit enfin se fonder à nouveau sur une éthique de l'effort et de la qualité.

Le laxisme pédagogique n'a réussi qu'à déstructurer les personnalités et à faire reculer la conscience morale en laissant le champ libre à toutes les manipulations. Pour que les générations futures soient à même d'affronter les crises à venir, il importe que la pédagogie favorise l'apprentissage du sens des responsabilités et qu'elle valorise l'effort personnel. Cela suppose notamment que le régime du contrôle des connaissances et de la notation soit suffisamment clair et incitatif pour encourager le travail et les efforts de chacun. Cela suppose aussi que les réussites personnelles soient honorées et valorisées.

La crise de l'Éducation nationale apparaît désormais irrémédiable car la corruption du système est totale. Les Français sont las de ces prétendues réformes qui se bornent à conserver ou qui ne cessent de bouleverser l'accessoire sans toucher à l'essentiel. Ils savent qu'on ne réformera pas l'école. Ils attendent ceux qui, enfin, la reconstruiront. ■

1. François Bayrou, *le Figaro* du 14/05/1993.
2. « *Je veux débarrasser l'école de cette crainte ou de cette conviction selon laquelle toute alternance politique s'accompagne d'un nouveau séisme* », *le Monde* du 02/05/1993.

Mode de scrutin et légitimité

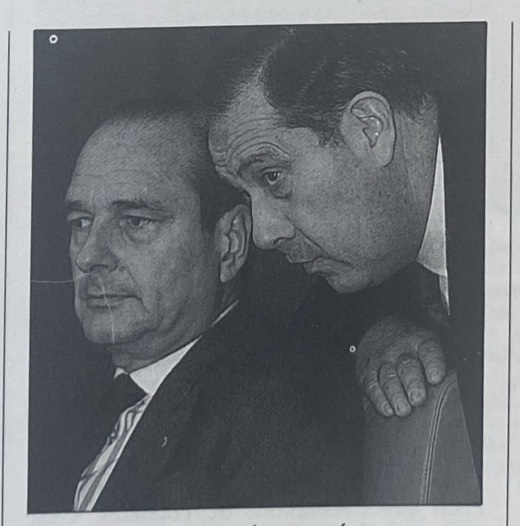
par Pierre de Meuse

Il n'est pas de modes de scrutin parfaits. Chacun d'eux produit des effets pervers qui se retournent contre le principe qu'ils ont vocation à mettre en application : la démocratie. La proportionnelle, par l'instabilité gouvernementale qu'elle risque de provoquer, instabilité qui, au bout du compte, affecte le régime lui-même dont elle paralyse le fonctionnement. Le scrutin majoritaire à deux tours, quand il cesse de faire apparaître une majorité réellement représentative. Comme c'est le cas aujourd'hui en France, où le mode de scrutin uninominal à deux tours camoufle de plus en plus le pouvoir d'une minorité sur le peuple et fait de la démocratie une oligarchie déguisée en figeant au profit de la classe politique la représentation populaire, verrouillant ainsi l'évolution normale de l'opinion.

Il est couramment affirmé que l'édifice institutionnel de la Ve République est soutenu par deux colonnes : d'abord la prééminence de l'exécutif, dans la personne du président de la République, qui reprend ainsi une tradition plus ancienne, celle d'une monarchie gouvernante, ensuite le mode de scrutin uninominal à deux tours. Il est remarquable que le "second pilier", selon l'expression de Maurice Duverger, soit en passe de devenir temporairement le premier et bientôt le seul, en cette période d'effacement relatif de la fonction présidentielle, et depuis la grave défaite que le parti du président a subie en mars dernier. Il est important de noter à ce sujet que ce pilier n'a rien de constitutionnel dans sa forme, puisqu'aux termes de l'article 25 de la Constitution, une loi ordinaire suffit à l'abroger. Il n'est pas moins admis que, s'il ne fait pas partie de la loi constitutionnelle, il s'y agrège comme un principe tacite, de nature para-constitutionnelle.

Chasser l' "intrus proportionnel"

Si l'on considère, du reste, l'opinion qu'en a le parti qui est censé aujourd'hui défendre l'héritage gaullien, l'on ne tarde pas à s'apercevoir que l'attachement à la loi électorale existante est à peu près le seul point fixe dans un mouvement bien divisé dans ses convictions. Atlantistes ou nationalistes, dirigistes ou libéraux, identitaires ou universalistes, les néo-gaullistes se retrouvent sur un seul point : la certitude que la fidélité à la doctrine majoritaire est l'alpha et l'oméga du régime et qu'il suffit de maintenir le scrutin majoritaire contre vents et marées, voire de l'instituer là où il n'existe pas encore, pour faire reculer les menaces qui pèsent sur l'État. C'est ainsi que M. Pasqua, prenant la parole devant une assemblée des conseillers généraux de France, était sûr d'être approuvé lorsqu'il promit de ne pas toucher à un mode d'élection auquel les élus « *sont à juste titre attachés* ». De même, le RPR a, dès la nomination de M. Balladur, mis en chantier une réforme des élections européennes qui a pour but, sinon d'y instaurer un scrutin majoritaire uninominal, ce qui est difficile, du moins d'y introduire des effets majoritaires en organisant l'élection de listes régionales. La crainte, pourtant justifiée, de porter atteinte à l'unité nationale par l'institutionnalisation de régions qui seraient politiquement typées et constitueraient donc un danger potentiel pour l'indivisibilité nationale dans une instance européenne doit céder le pas devant cet impératif prioritaire qui est de chasser l' "intrus proportionnel" de la vie politique française et, bien sûr, tous les



Rien n'illustre mieux les conséquences perverses auxquelles peut aboutir le scrutin majoritaire à deux tours que les résultats des dernières élections législatives puisqu'en mars 1993 le RPR et l'UDF ont obtenu à l'Assemblée nationale une majorité écrasante de 449 députés sur 577, avec moins de voix qu'en 1981 où ils furent battus par la gauche. Mieux, par le jeu du scrutin majoritaire, c'est toute la classe politique, PC, PS, RPR, UDF, qui parvint à se réserver la totalité des sièges à l'Assemblée, alors que, dans le même temps, elle ne représente plus que 48,15 p. cent des électeurs inscrits, contre 73,44 p. cent en 1978. Sur la photo : Charles Pasqua et Jacques Chirac, les instigateurs du rétablissement du scrutin majoritaire en 1986.

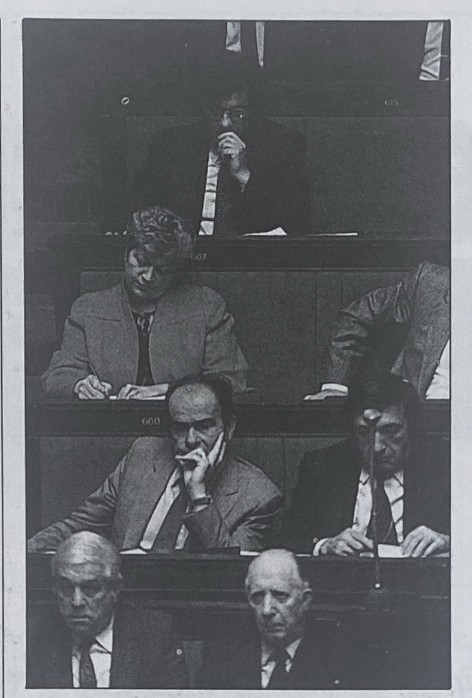
partis indésirés qui se seraient glissés à sa suite. Il en est de même de la désignation des conseillers régionaux. La tâche des gouvernants, selon ce schéma, serait de forcer ces convives non invités à réintégrer la "boîte de Pandore" ouverte inconsidérément par Mitterrand (lois du 2 mars 1982 et du 10 juillet 1985) et que Chirac aurait commencé à refermer le 11 juillet 1986.

Cette attitude est-elle politique ou, plus précisément, prend-elle en compte le destin de la France dans sa globalité, ou n'est-elle qu'un expédient temporaire ? Va-t-elle à l'essentiel des questions qui sont posées pour y répondre avec lucidité ou, au contraire, est-elle la crispation réflexe d'une faction dominante mais inquiète, sur un point d'appui branlant ? Pour donner une réponse sur ce point, il nous faut comparer l'intention des constituants à la coutume qui s'est dégagée par la suite et voir quelles sont les évolutions que l'on discerne dans l'attitude de l'électorat français à cet égard.

Un mode de scrutin conservateur

Si le général De Gaulle s'est montré relativement peu exclusif en matière de mode de scrutin, il est certain cependant que son plus fidèle compagnon, Michel Debré[1], qui posait le fonctionnement indépendant de l'État comme la nécessité entre toutes, se montra toujours partisan de la règle majoritaire, en invoquant des règles d'efficacité et de continuité politiques.

La raison le plus fréquemment avancée en faveur de ce mode d'élection est sa capacité à engendrer un pouvoir durable. Il est en effet peu contestable que les majorités issues de la règle proportionnelle sont nécessairement plus fractionnées, et donc plus susceptibles de basculement et d'alliances éphémères que celles auxquelles donne naissance la règle majoritaire. La raison en est que la majorité électorale du parti majoritaire ne sera pas équivalente au nombre de voix dont il aura été crédité, mais très nettement supérieure. Il recevra en effet une "prime majoritaire" variable selon les situations, mais que les politologues peuvent formuler sous le nom de "loi du cube", applicable au scrutin majoritaire à un tour : « *Si le rapport des suffrages obtenus par les deux grands partis est de A / B, le rapport des sièges sera de A^3 sur B^3* ». Ainsi s'explique cette importante sur-représentation des vainqueurs, qui permet plus facilement au parti de gouvernement d'obtenir une majorité large et stable. Cependant, il convient de ne pas oublier que cette efficacité n'est due qu'à une imperfection du système représentatif, lequel ne donne pas de la volonté populaire le reflet le plus fidèle, mais une image grossière et contrastée. Si l'on inverse le raisonnement, disons que le scrutin majoritaire est un correctif du principe démocratique, de la même manière que le suffrage censitaire ou le vote plural. C'est d'ailleurs bien dans cet esprit que les partisans de ce système, Michel Debré en tête, l'ont justifié : il s'agit d'établir



Avec 3 152 543 voix, soit 12,42 p. cent des suffrages exprimés, le Front national n'a eu droit à aucun député, tandis qu'avec 2 331 399 voix et 9,18 p. cent, le Parti communiste en a obtenu vingt-quatre. Belle illustration du caractère anti-démocratique du scrutin majoritaire à deux tours. En écartant du droit à la représentation les 3 152 543 électeurs du FN et les 1 939 424 électeurs des mouvements écologistes, soit au total 5 millions d'électeurs, le scrutin majoritaire a divisé les Français en deux catégories : les citoyens qui ont des droits et des devoirs et les sous-citoyens qui n'ont plus que des devoirs et ne disposent plus d'aucun droit. Une situation lourde de tension au plan de la cohésion nationale. Ci-dessus : le groupe communiste à l'Assemblée nationale.

un passage obligé entre le peuple et le pouvoir, entre les gouvernants et les gouvernés, afin de protéger les premiers contre les seconds et de leur permettre d'exercer leur fonction sans être menacés sans cesse d'un renversement de majorité dans les assemblées. L'objet de l'opération est bien de passer le plus directement possible des principes : le gouvernement par le peuple, à la réalité : une oligarchie plus ou moins nombreuse, plus ou moins fermée.

Sans vouloir médire de ce mécanisme, qui possède une logique interne, l'on ne peut nier qu'il appartient à l'arsenal conservateur ; il a pour effet de pérenniser le système de valeurs et de factions existantes, en se mettant à l'abri des fluctuations de l'opinion. C'est pourquoi l'un des sobriquets dont on l'a affublé est celui de "brise-lame", dans les dernières années du XIXe siècle, lorsque les espoirs du boulangisme se fracassèrent sur le réseau serré de petites notabilités que le scrutin d'arrondissement avait tissé sur toute la carte électorale[2]. Un clientélisme organisé, une pyramide de petits honneurs reliés les uns aux autres jusqu'au sommet, mais laissant à chaque notable ou correspondant une marge d'initiative, tel fut le produit du système électoral sous la IIIe République. Il est clair que des mouvements spontanés de l'opinion ne pouvaient qu'être stoppés net par les obstacles mis à l'élection. Il est facile en effet d'apposer son nom sur une liste, mais c'est une œuvre de longue haleine que de mettre sur pied un tel maillage politique du pays. Pour y parvenir, il faut bénéficier d'une tradition et d'un minimum de temps car l'électorat est volage, ses foucades ne durent pas et la défaite d'une faction mal enracinée est définitive.

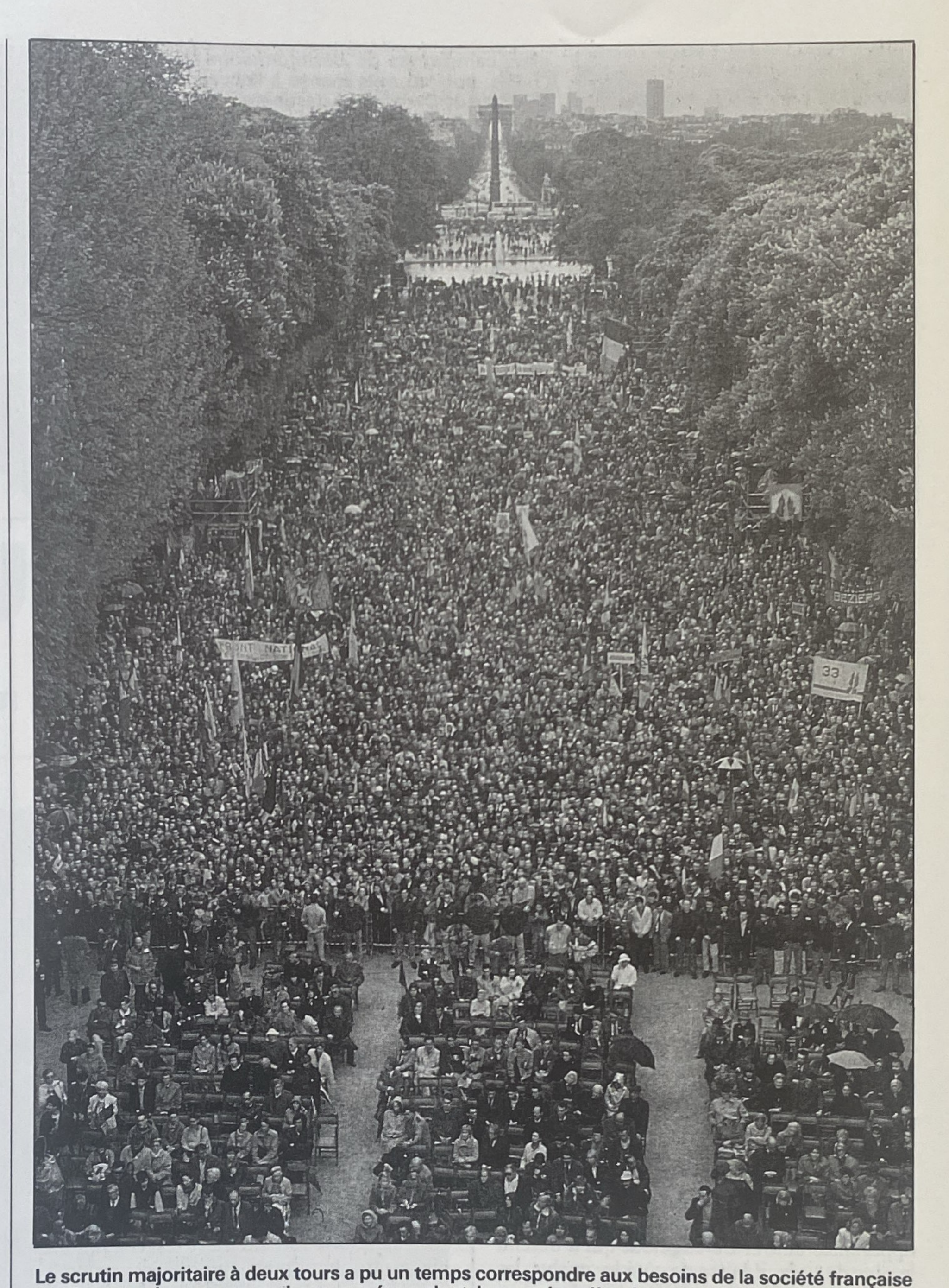
C'est cette qualité conservatrice du suffrage majoritaire que Pompidou considérait comme bienfaisante, car elle aurait permis selon lui d'« *éliminer les groupuscules de toute sorte qui ont été la cause fondamentale du mauvais fonctionnement de nos institutions*[3] » et de barrer la route aux « *engouements désordonnés de l'esprit public* ». Remarquons ici que ces avantages sont appréciés par les partis au pouvoir ou qui, du moins, ont des chances de l'exercer à bref délai. Quand les mêmes partis se voient écartés de la représentation, leur attitude est toute différente. C'est pourquoi, à l'époque où le RPR se refusait à des apparentements qui auraient porté atteinte à son intégrité, Charles De Gaulle n'hésitait pas à dire que la proportionnelle départementale ou le scrutin de liste majoritaire étaient « *des systèmes électoraux francs et honnêtes*[4] ». Nous verrons que la logique partisane est un élément essentiel de ce débat, alors même qu'une des qualités le plus vantées du système électoral majoritaire est précisément qu'il affranchit la politique de la dictature des partis.

La bipolarisation de la vie politique

Les constituants de la Ve République, en effet, ne cachaient pas qu'ils entendaient réagir contre la « *malfaisance du régime des partis* » qui avait été la maladie congénitale de la IVe République. De fait, le scrutin proportionnel, reconstruisant hors des institutions officielles les structures sans lesquelles aucune assemblée ne peut fonctionner, favorise la toute-puissance de partis qui fonctionnent pour eux-mêmes et sans contrôle, comme nous en avons actuellement un exemple en Italie. En effet, dans le scrutin de liste proportionnel, l'élément devant lequel tout s'efface est l'investiture du parti. L'électeur, qui ne peut retenir les noms de la liste départementale, considère avant tout l'étiquette. Le candidat perd alors une partie de sa personnalité pour n'être plus qu'un accessoire interchangeable. En réaction contre cette attitude, comme l'écrit M. Chantebout, la préférence pour le « *scrutin majoritaire à deux tours — mode de scrutin unique en Europe — qui privilégie l'homme par rapport aux idées dans le choix de l'électeur traduisait l'hostilité du général De Gaulle à l'égard des partis*[5] ». Cette décision se voulait un retour à la tradition de la IIIe République où les hommes politiques locaux, alors indépendants de leurs organisations politiques et se considérant comme dépositaires personnellement d'une fraction de souveraineté, constituaient, entre l'électeur et le pouvoir central, un pont capable de

défendre les privilèges de leur circonscription. Cette nostalgie pour le député madré et jovial, toujours prêt à recommander un "pays" ou à distribuer les prébendes, ne doit pas faire illusion car elle est largement dépassée. Il est toutefois un point acquis du système majoritaire : l'implantation locale y est essentielle et l'on ne peut y faire le plein des voix sans une continuité des investitures, afin de permettre à l'électorat, conservateur d'instinct, rebelle aux parachutages, de s'habituer aux noms qu'on lui présente.

Atténuer la puissance des partis n'était pas assez : il fallait également réduire leur nombre, l'idéal étant de les ramener à deux. Comme tous les réformistes de la démocratie, Michel Debré regardait avec envie le régime britannique et sa tradition multiséculaire de fonctionnement gouvernemental. C'est pourquoi son désir était d'instituer le plus tôt possible le scrutin majoritaire à un tour[6], comme en Angleterre. Toutefois, le multipartisme, voire l'émiettement, étant la règle en France, l'application de ce système aurait abouti à de telles incertitudes, à des changements d'une telle brutalité qu'il y renonça provisoirement. Le deuxième tour, reprenant en la modifiant une règle de la loi constitutionnelle de 1875, permet d'apparenter les suffrages en conduisant des partis d'orientation proche à conclure des accords de désistement, voire des confédérations plus vastes et durables. Si le résultat qui fut obtenu par cette technique n'était pas le bipartisme, loin de là, il a néanmoins permis une réelle bipolarisation de la vie politique française. Bien que l'on puisse déplorer que cette volonté systématique d'imiter l'Angleterre ait fait perdurer en France et même ravivé les clivages séculaires de guerre civile qu'elle traîne de régime en régime, on ne peut nier qu'une apparence de succès ait pu quelque temps figurer au bilan de ce système électoral : de 1963 à 1981, notre pays connaîtra une majorité conservatrice assez stable et une opposition repoussoir. Il convient cependant d'examiner de quelle manière ce système a évolué au cours des années.



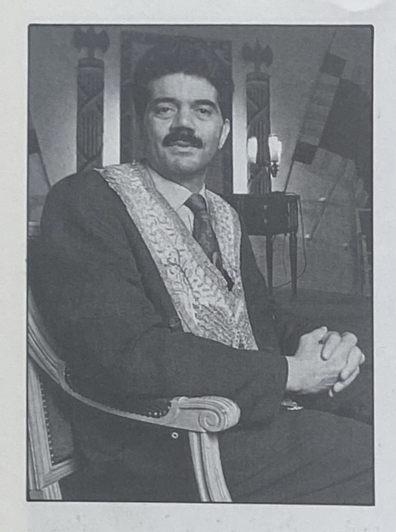
Le scrutin majoritaire à deux tours a pu un temps correspondre aux besoins de la société française en illustrant la coupure qui a opposé pendant les années d'après-guerre la quasi-totalité des Français entre eux sur le choix entre le collectivisme et le capitalisme, chaque électeur du premier tour tenant à choisir au second tour son camp, celui de la "gauche" ou de la "droite". Avec l'effondrement du communisme, l'apparition d'un nouveau débat entre les partisans d'une société cosmopolite, libre-échangiste et mondialiste, et ceux d'une société identitaire, a fait éclater l'opinion en quatre grands courants : "gauche" et "droite" institutionnelles d'un côté, écologistes et nationaux de l'autre, en un mot entre les héritiers du système et ceux qui le réfutent. Un éclatement qui a fait disjoncter le scrutin majoritaire, au second tour les électeurs écologistes et nationaux ne se reconnaissant plus dans la classe politique. Ici : le traditionnel défilé du 1er-Mai que le Front national organise chaque année à Paris.

Vers le monopartisme ?

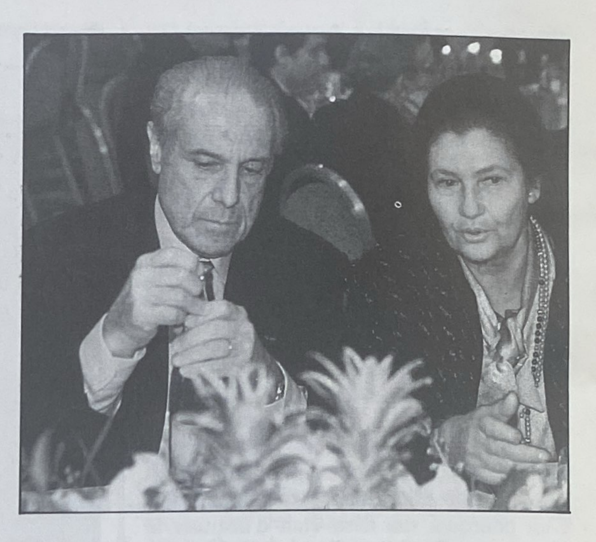
Signalons tout d'abord que, si le système hérité de la IIIe République avait pour effet de limiter l'accès à l'élection des groupes minoritaires, les réformes intervenues depuis 1958 sont toutes allées dans le sens d'un renforcement de la fermeture (la parenthèse de 1985 exceptée). Dès 1964, les conseils municipaux seront élus au scrutin majoritaire. La loi du 29 décembre 1964 relève la barre à 10 p. cent des inscrits au moins pour le maintien au second tour, au lieu de 5 p. cent des suffrages exprimés selon les ordonnances du 17 octobre 1958. Ce n'était sans doute pas encore assez puisque la loi du 19 juillet 1976 remonte la barre à 12,5 p. cent, et ce n'est pas fini car de nombreuses voix démocratiques réclament un seuil de 15 ou 18 p. cent[7] ! Où s'arrêtera-t-on ? A ces chicanes s'ajoutent les découpages électoraux modifiés à chaque occasion afin de maximiser l'effet majoritaire et de réduire l'importance des villes par rapport aux campagnes, plus dociles au pouvoir, plus hostiles aux nouveaux venus. Toutes proportions gardées, cette démarche est comparable à celle des ultras (non pas les plus intelligents d'entre eux) qui, face aux progrès des libéraux, dans les années 1825-1830, ne trouvèrent d'autre palliatif que l'augmentation du cens, c'est-à-dire la sélection par la fortune, pour interdire à leurs adversaires l'accès à la Chambre des députés. Cette évolution n'est d'ailleurs qu'un aspect d'un véritable bétonnage des positions acquises, bétonnage que l'on peut constater également dans l'attitude des élus par rapport à leur parti.

Bien loin d'avoir libéré la vie politique de l'emprise des factions, la Ve République a réduit la marge de manœuvre du député, en raidissant la discipline de parti, en raison des règles très strictes qui régissent les mises en minorité, en cas de vote bloqué, ou du recours au 49.3 par exemple. Le résultat est qu'il arrive fréquemment que, par le biais des délégations de vote, des députés votent des textes qu'ils désapprouvent ou qu'ils ignorent.

Mais il y a plus grave encore. Lorsque Charles De Gaulle fustigeait « *le rôle malfai-*



Les campagnes de désinformation et de haine, comme celle menée à l'occasion de l'affaire de Carpentras, destinées à façonner les mentalités, les mesures répressives contenues dans la loi Gayssot qui ont pour objet d'instaurer une police des esprits, constituent, avec le scrutin majoritaire à deux tours, l'arsenal mis en place pour maintenir intacts, contre le gré d'une partie toujours croissante de l'opinion, les immenses privilèges de la classe politique. Intéressés à plus d'un titre à la survie du système derrière lequel ils camouflent leur toute-puissance, les lobbies cosmopolites et antiracistes jouent un rôle décisif dans cette entreprise de confiscation de la démocratie, en particulier la franc-maçonnerie, et principalement le Grand Orient, dont les pressions sur le pouvoir sont à l'origine du maintien du scrutin majoritaire. A droite : Jean Kahn, président du CRIF, avec Simone Veil, et, à gauche : Gilbert Abergel, Grand Maître du Grand Orient de France.



sant des partis », il ne pensait pas seulement aux organisations politiques en tant que telles, mais à tous les groupes de pression qui peuvent, lorsqu'ils sont trop près du pouvoir, entraver son indépendance. Or, sur ce plan, il est clair que les lobbies ont accentué discrètement leur emprise en France, notamment sur le contrôle de l'information, décidant d'un commun accord qui il faut diaboliser. Les effets de cette situation, dont l'affaire de Carpentras a été un bon exemple, entraînent, en paralysant le jeu des désistements, un véritable dérapage du système électoral en ce qui concerne le deuxième tour de scrutin.

Quel est le but du deuxième tour ? C'est, comme le dit M. Chantebout, d'encourager « *un regroupement temporaire des forces politiques* », le choix des désistements étant commandé avant tout par les résultats locaux du premier tour[8]. Il s'agit donc d'obtenir une image plus juste du corps électoral par un scrutin plus neutre que le scrutin à un tour. Or, que constatons-nous, au fil des consultations électorales ? Le deuxième tour ne joue plus du tout ce rôle, mais, au lieu de fédérer les mouvements apparentés autour du candidat qui a obtenu le plus de voix, il laisse de côté les exclus, les réprouvés du système qui seront réduits à se désister sans profit ni même reconnaissance de la part des bénéficiaires, ou à se maintenir sans espoir ni résultat, la satisfaction de gêner ceux qui les rejettent mise à part. Le résultat en est que le scrutin de mars 1993 aboutit à un bâillonnement des minorités encore plus grave que si le scrutin majoritaire à un seul tour avait été appliqué : avec 41 p. cent des voix, la coalition conservatrice récupère 82 p. cent des sièges. Tout se passe donc comme si, par dessus le multipartisme que la France a toujours connu, s'édifiait progressivement un monopartisme, une vaste confédération allant du PC au RPR, constituant ce que les Italiens appellent le pacte de l'"arc constitutionnel", cimenté par des amitiés discrètes et la conscience d'une privilégiature commune à défendre contre les manants.

Les politologues qui font du vote majoritaire une panacée estiment que, si le système grince quelque peu, c'est la faute aux consultations à la proportionnelle qui ont permis à des convictions "inautorisées" de se faire remarquer. M. Jean-Luc Parodi, par exemple : « *Ainsi, élément structurant du système partisan de la Ve République, le scrutin uninominal majoritaire à deux tours est-il paradoxalement remis en cause au moment même où, affrontant une atomisation menaçante, il parvient malgré tout à fabriquer un pouvoir majoritaire*[9]. » La solution est donc sans doute de durcir encore le système, puisqu'il a tant besoin d'effacer les contradictions.

En réalité, ce que ne dit pas M. Parodi, c'est que, si le but d'une loi électorale peut être de décourager des mouvements d'opinion mal motivés, animés par une émotivité temporaire, au profit de groupes implantés dans le mental collectif et qui sécrètent des élites capables de gouverner, il ne peut pas être de priver d'expression pendant des décennies les convictions profondes d'une fraction importante de Français. Boulanger se donna la mort sur le tombeau de sa bien-aimée, après une mémorable déroute électorale. Que fût-il arrivé si son parti cocardier, s'étant bravement présenté à cinq élections successives, avait progressé continuellement de 1892 à 1904 ? Peut-être se serait-il fait une place plus honorable dans l'histoire de la république.

Il en est de même lorsqu'on parle du "vote utile". Le mécanisme majoritaire, quand il fonctionne correctement, conduit à réduire le nombre des partis, les électeurs étant censés voter de telle manière que leurs voix aient une influence sur les résultats du scrutin. Or, que remarquons-nous ? Un nombre croissant de votants s'obstinent à voter au deuxième tour pour des candidats qui n'ont aucune chance d'être élus. Même si une majorité se dessine finalement, la logique de la loi n'est pas allée à son terme, car, si la loi mathématique du scrutin majoritaire s'applique, sa loi psychologique est bien en défaut. S'entêter à renforcer les barrières est d'ailleurs inopérant car, dans le même temps, la masse des abstentions augmente.

La tendance lourde qui se dessine depuis plus de dix ans est celle d'une progression de l'abstention dans des proportions qui devraient inquiéter davantage et jeter quelque doute sur l'assise populaire des gouvernants. Par exemple, lors des très récentes élections, et alors que l'échéance aurait dû raviver l'intérêt du public, la participation fut au-dessous de toutes les prévisions. Que devient l' "élément structurant" du régime s'il structure une matière de plus en plus anémiée ? D'autre part, l'abstention des inscrits aggrave notablement la hauteur de la barre au deuxième tour. 12,5 p. cent équivaut aujourd'hui à 20 p. cent des votes exprimés au moins au lieu des 5 p. cent prévus à l'origine. Le résultat de toutes ces manipulations combinées est que 30 p. cent des suffrages exprimés environ restent sans aucune représentation nationale au parlement !

Légalité ou légitimité ?

L'évolution qui vient d'être brièvement tracée ne laisse pas d'être inquiétante en ce qu'elle se caractérise par une mécanique institutionnelle qui fonctionne de plus en plus pour elle-même, largement déconnectée des préoccupations des Français et tendant à se renfermer dans sa propre logique, comme si un État pouvait se passer de peuple. Les assemblées, ainsi désignées par un processus de plus en plus préservé, s'interdisent de procéder à un véritable débat sur les questions vraiment importantes, se bornant à transmettre une investiture à un gouvernement, un peu comme une chambre d'électeurs dans un suffrage à deux degrés.

Dans une telle situation, il est clair que le maintien, voire le reboulonnage, du système électoral que proposent certains[10] n'est pas sans danger. Dans une situation difficile, il est nécessaire à l'ordre social que les mécontentements s'expriment. « *Les élections en tiennent lieu dans une large mesure, mais à la condition qu'elles revêtent un sens acceptable pour les contestataires*[11]. » Or elles n'en ont pas si elles sont à carte forcée, avec des options indifférentes par rapport à ce que ces derniers considèrent comme essentiel. Que l'on se souvienne de la crise de Mai-68 ! Sa contagion rapide était due à un sentiment général de mécontentement, dans un contexte de changements économiques importants, qui ne trouvait pas de voie légale pour s'exprimer, du moins d'une qualité acceptable.

(suite page 34)

DUMÉZIL

L'héritage indo-européen

par Jean Haudry



Fils d'un général, Georges Dumézil est né à Paris le 4 mars 1898. Nourri de mythologie, de latin et de grec dès son enfance, il lit à quatorze ans le dictionnaire étymologique de Bréal qui lui révèle l'existence des Indo-Européens. Lecture déterminante qui va faire de lui le plus éminent linguiste et le plus grand de nos philologues. D'année en année, il va mettre en évidence les racines communes aux "peuples indo-européens", en même temps que leur univers religieux, faisant ainsi découvrir à ses lecteurs ce qu'il appelait l' "imaginaire socio-religieux des Indo-Européens". Ancien élève de Louis-le-Grand et de l'École normale supérieure, agrégé de lettres et docteur ès lettres, Georges Dumézil sera directeur d'études à l'École pratique des hautes études de 1935 à 1968, professeur au Collège de France où il occupera la chaire de civilisation indo-européenne de 1949 à 1968, membre de l'Institut, docteur *honoris causa* des universités d'Uppsala, d'Istanbul, de Berne et de Liège, membre associé de l'Académie royale de Belgique, membre correspondant de l'Académie autrichienne des sciences, Honorary Member of the Royal Irish Academy, Honorary Fellow of the Royal Anthropological Institute for Great Britain and Ireland, élu en 1978 à l'Académie française où il succède à Jacques Chastenet. Son œuvre, reconnue par l'ensemble des scientifiques, n'en subira pas moins les attaques les plus vives de la part de ceux qui tiennent toute contribution historique sur la mémoire des peuples européens pour un délit. Il meurt le 11 octobre 1986, à l'âge de quatre-vingt-huit ans.

Pour apprécier à sa juste valeur l'apport de Georges Dumézil à l'étude de la religion indo-européenne, il n'est pas sans intérêt de rappeler ce que pensait le grand indo-européaniste Antoine Meillet, qui dirigea sa thèse de doctorat, des travaux antérieurs : « *La grammaire comparée,* affirmait-il encore en 1926[1], *est devenue une science puissamment développée, tandis que la mythologie comparée, fondée sur la linguistique, peut toujours tenir à l'aise en un exposé de quelques pages.* »

Pour Antoine Meillet, les connaissances en ce domaine se limitaient aux trois qualités du dieu indo-européen "céleste et lumineux", "immortel", "donneur de biens" et à sa nature impersonnelle de corps céleste (soleil, lune), de phénomène naturel (feu, orage) ou de fait social (*Mitra* "contrat"). Par ailleurs, les seules conclusions de la reconstruction linguistique étaient négatives : en ce qui concerne le culte, par exemple, « *le manque de termes communs indique l'absence d'institutions communes* ». Pourtant, il n'excluait pas la possibilité d'une reconstruction de la religion indo-européenne ; mais, selon lui, elle devait se fonder sur d'autres bases : « *La linguistique ne fournit à la mythologie comparée presque aucun fait utilisable, et les illusions qu'on a pu avoir vers 1850 et que le talent de Max Müller a largement propagées ne sont plus partagées aujourd'hui par aucun des hommes compétents ; il peut y avoir une mythologie comparée, mais elle ne sera pas fondée sur la linguistique, parce que la grammaire comparée ne fournit que des termes généraux et que les cultes étaient particuliers.* »

De la "grammaire comparée" à la "mythologie comparée"

Ce bilan de faillite de la "mythologie comparée" peut apparaître aujourd'hui quelque peu sévère : nombre d'intuitions des auteurs dont Meillet condamne la méthode et les conclusions se sont révélées pertinentes et fécondes. Ainsi, s'agissant de Max Müller, l'importance de la figure de l'Aurore parmi les déesses du monde indo-européen : Dumézil y reviendra. Et plus encore peut-être, de la reconstruction, due à Adalbert Kuhn, de la première formule traditionnelle (celle de la « *gloire qui ne tarit pas* »), indice de l'existence d'une "tradition indo-européenne". Bien qu'il ait utilisé à l'occasion des éléments de ce formulaire (ainsi pour la qualification des dieux comme "immortels" et comme "donneurs de biens"), Meillet ne semble pas lui avoir accordé une grande importance ; or elle s'est depuis révélée fondamentale pour la connaissance des idéaux, des valeurs, des préoccupations majeures des Indo-Européens. Mais il faut reconnaître que la "mythologie comparée" s'était fondée sur des bases mal assurées et qu'elle n'a pu avancer



« L'explication indo-européenne du monde n'est qu'un des rêves sans nombre de l'humanité, et elle n'est pas, quant à son contenu, un rêve privilégié. Mais elle l'est, quant aux conditions de l'observation, par l'enchaînement de circonstances qui a fait que les peuples héritiers des Indo-Européens ont joué dans l'histoire — la vraie — avant leur actuel recul et, semble-t-il, leur prochaine abdication, un rôle si précoce, si prolongé, si considérable et si continûment enregistré : dans aucun autre cas, on n'a l'occasion de suivre, parfois pendant des millénaires, les aventures d'une même idéologie dans huit ou dix ensembles humains qui l'ont conservée après leur complète séparation. Le tableau que constituent ces créations quand on les rapproche témoigne avant tout de la fertilité de l'esprit humain [...]. » **Cette réflexion de Georges Dumézil nous rappelle que le présent se nourrit du passé et que, comme tous les autres peuples, qu'ils soient chinois, hindous ou sémites, les peuples européens sont les héritiers, par delà leurs particularismes, d'une vue du monde commune, qui a donné naissance à la civilisation européenne du monde antique et, du Moyen Age à nos jours, avec la naissance du christianisme, à la civilisation occidentale. Ci-dessus : le dieu Mars.**

qu'en se détournant toujours plus du postulat de la reconstruction des choses à partir de celle des mots (ce qu'on nomme la "paléontologie linguistique").

L'œuvre de Dumézil

Trois influences majeures — contradictoires mais complémentaires — semblent s'être exercées sur les premiers travaux de Dumézil.

La première est celle de James George Frazer, dont l'approche du phénomène religieux peut se définir comme une typologie résolument universaliste. Chaque fait, isolé du système auquel il appartient, est rapproché d'un fait apparemment similaire, tiré d'un autre système, ce qui revient à ignorer la notion même de système et à accumuler des faits sans les analyser préalablement. On compare ainsi ce qui peut n'être pas comparable. Mais cette approche a eu le mérite de tirer de son isolement l'étude des faits religieux indo-européens et d'apporter, avec les parallèles valables, des explications. A l'inverse, une étude de Joseph Vendryès sur les "correspondances de vocabulaire entre l'indo-iranien et l'italo-celtique"[2] confirme (contre le scepticisme de Meillet) la possibilité d'une étude centrée sur les spécificités de la religion indo-européenne et fondée sur l'existence d'un vocabulaire commun, garant d'institutions communes : car parmi ces correspondances figurent plusieurs termes du vocabulaire religieux, comme le verbe "croire" (lat. *credere*, etc.), plusieurs désignations d'actes rituels, et même le nom d'un prêtre : latin *flamen*, vieil-indien *brahman* (voir toutefois la note 4). La troisième influence, qui se révélera féconde jusqu'au terme de ses recherches, est celle des travaux contemporains sur l'origine des légendes épiques et des contes populaires : « *M. Van Gennep, dans son livre,* la Formation des légendes, *écrit, page 16 : "Ce n'est pas la comparaison des thèmes considérés isolément qui fournira la clef de tous les problèmes que soulève l'étude des littératures dites populaires, mais seulement celle de certaines de leurs combinaisons bien définies. C'est ce qu'a bien vu J. Bédier dans ses études sur les* Fableaux *et plus récemment sur les* Légendes épiques*"*[3]. » Ce principe est essentiel : il définit une méthode substituable à l' "étymologie onomastique" de l'ancienne mythologie comparée ; désormais, la démarche n'ira plus des mots aux choses, des noms divins aux dieux, mais consistera à confronter des cycles, c'est-à-dire des ensembles complexes et structurés de thèmes, pour montrer qu'ils n'ont pu se constituer indépendamment par le fait du hasard, et en reconstruire le prototype.

Cette triple influence s'observe à des degrés divers dans les premières œuvres : sa thèse principale de doctorat, *le Festin d'immortalité* (1924), sa thèse secondaire, *le Crime des Lemniennes* (1924) ; *le Problème des Centaures* (1929) ; *Ouranos-Varuna* (1934). Bien que le rapprochement formel qui constitue le point de départ de *Flamen-brahman* (1935), considéré comme l'une des concordances de vocabulaire entre l'indo-iranien et l'italo-celtique par Vendryès, se soit depuis révélé illusoire[4] et que Dumézil ait par la suite abandonné l'interprétation "hyperfrazérienne"[5] qu'il donnait de la fonction reconstruite, une liste impressionnante de concordances entre les fonctions établit entre elles une correspondance sur laquelle il reviendra dans ses travaux ultérieurs.

Les trois fonctions

On est surpris de voir apparaître dès 1930 ce qui devait fonder la fameuse théorie des trois fonctions dans un article du *Journal asiatique* intitulé "La préhistoire indo-iranienne des castes". Confirmant une opinion de l'iraniste F. Spiegel, il montre que la correspondance entre le statut et les rôles de chacune des trois castes aryennes de l'Inde avec leurs homologues avestiques a plus d'importance que la divergence de leurs dénominations et que la date relativement tardive de la première mention indienne du

système des castes — thèse aussitôt confirmée par une étude parallèle menée par Émile Benveniste sur le domaine avestique. Et, comme les trois castes de l'Inde sont fonctionnelles — la première sacerdotale, la deuxième guerrière, la troisième productrice —, il n'y avait plus qu'un pas à franchir pour reconstruire un modèle trifonctionnel indo-européen. Ce pas ne sera franchi que plus tard, avec *Mythes et dieux des Germains* (1939), dont la matière est répartie sur trois domaines : "souveraineté", "guerre", "vitalité". Or, contrairement à celles de la société indo-iranienne (et à celles de la société celtique), les classes de la société germanique — nobles, hommes libres, serviteurs — ne sont pas fonctionnelles. La tripartition fonctionnelle du panthéon et de la mythologie germaniques est donc tout autre chose qu'un reflet de la situation de la société. Dumézil ne tirera toutes les conséquences de ce fait que plus tard, dans sa première synthèse, *l'Idéologie tripartie des Indo-Européens* (1958), p. 18 : « *Il se peut que la société ait été entièrement, exhaustivement répartie entre prêtres, guerriers et pasteurs. On peut aussi penser que la distinction avait seulement abouti à mettre en vedette quelques clans ou quelques familles "spécialisés", dépositaires les uns des secrets efficaces du culte, les seconds des initiations et techniques guerrières, les troisièmes enfin des recettes et de la magie de l'élevage, tandis que le gros de la société, indifférencié ou moins différencié, s'adressait, se confiait à la direction des uns ou des autres suivant les nécessités et les occasions. On est libre enfin d'imaginer plusieurs formes intermédiaires, mais ce ne seront que des vues de l'esprit.* »

Désormais, la voie est ouverte, et Dumézil s'engage dans une exploration systématique des deux premières fonctions : la souveraineté magico-religieuse avec *Mitra-Varuna* (1940) et *le Troisième Souverain* (1949), premières ébauches de la synthèse magistrale qui sera réalisée en 1977 avec *les Dieux souverains des Indo-Européens* ; la fonction guerrière, avec *Aspects de la fonction guerrière chez les Indo-Européens* (1956), élargi dans *Heur et Malheur du guerrier* (1969). Et des trois principaux terrains privilégiés de son approche : le monde indo-iranien (outre *Mitra-Varuna* déjà cité : *Naissance d'archanges. Essai sur la formation de la théologie zoroastrienne* (1945), le monde romain (*Jupiter Mars Quirinus*, 1941 ; la série des "Mythes romains" : *Horace et les Curiaces*, 1942, *Servius et la fortune*, 1943 ; *Naissance de Rome*, 1944 ; *l'Héritage indo-européen à Rome*, 1949 ; *Rituels indo-européens à Rome*, 1954) ; enfin le monde germanique (*Loki*, 1948). On notera que la plus grande partie du domaine indo-européen se trouve laissée à l'écart, et pas seulement faute de documents : si le monde celtique fait l'objet de quelques rapprochements (dont certains devront être abandonnés par la suite), Grecs, Baltes, Slaves et Anatoliens sont absents de ces premières études ; ils n'apparaîtront ensuite que de façon épisodique. Les trois domaines privilégiés fourniront pour l'essentiel la matière des



« *L'étude de la structure fondamentale de la civilisation indo-européenne antique n'est autre que l'étude de nos racines les plus profondes. C'est au fond l'étude de nous-mêmes* » rappelle Scott Littleton, professeur à l'Occidental College de Los Angeles et auteur d'ouvrages collectifs sur les Indo-Européens. L'un des mérites de Dumézil sera de mettre en évidence, à l'intérieur du panthéon indo-européen, l'existence d'une vision du monde ordonnée autour de trois fonctions souveraines : religieuse, guerrière et marchande. Cette tripartition, symbolisée à Rome par la triade Jupiter, Mars et Quirinus, et, chez les Germains, par la triade Odin, Thor et Frega, etc., donnera naissance à une répartition trifonctionnelle de la société qu'on retrouvera au Moyen Age représentée par les *oratores*, les *bellatores* et les *laboratores*, puis, sous la monarchie, par le clergé, la noblesse et le tiers état. Ici : les États généraux réunis au théâtre du Petit Bourbon, le 27 octobre 1614 (gravure de Picquet).

œuvres majeures : *les Dieux des Germains* (1959), *la Religion romaine archaïque* (1966), *Mythe et épopée* (I, 1968 ; II, 1971 ; III, 1973), *les Dieux souverains des Indo-Européens* (1977).

L'Aurore et les Aurores

Toutes ces études mettent l'accent sur l'aspect social des conceptions religieuses indo-européennes : non seulement l'"idéologie des trois fonctions", mais aussi les mécanismes de pression sociale, comme louange et blâme (*Servius et la Fortune*), ou l'une des formes de la subversion (*Loki*). Pourtant, son horizon ne se borne pas là : les trois fonctions sont constamment dites « *sociales et cosmiques* », et ce n'est pas là une clause de style. Si la mythologie lunaire se limite à une étude sur Tityos[6] et la mythologie solaire aux démêlés du Soleil et du dieu guerrier[7], la figure de l'Aurore, qui apparaît dans *Déesses latines et mythes védiques* (1956), revient dans les pages de *la Religion romaine archaïque* consacrées au rituel des *Matralia*, et dans la troisième partie de *Mythe et épopée*, sans oublier l'étude des Quinquatrus minusculae[8], où il ne s'agit plus de l'Aurore unique, mais, comme dans le Véda, "des Aurores". Ici, l'aspect social est secondaire, ou inexistant ; l'aspect cosmique revient au premier plan, comme dans certains chapitres des premiers travaux.



La mémoire serait-elle interdite aux Indo-Européens ? L'étude de leurs racines, même linguistiques, aussi bien que la connaissance de leur passé commun, constitueraient-elles un crime ? La violence des attaques portées contre Georges Dumézil et son œuvre par une partie de l'intelligentsia l'atteste. Dénoncé pour ses sympathies à l'égard de l'Action française, accusé mensongèrement d'avoir eu des faiblesses pour le national-socialisme, Dumézil verra son œuvre continuellement contestée, voire ridiculisée par les disciples marxistes de Lissenko, orfèvres en falsification et inquisiteurs des temps modernes, comme la revue *l'Histoire* en donnera encore l'exemple dans son numéro du mois d'octobre 1992. Des accusations auxquelles le livre de Didier Eribon, *Faut-il brûler Dumézil ?* (Flammarion, 1992), met un terme en rendant justice au grand philologue. Un livre qui, « *en centrant son attention,* nous dit *le Monde* (30/10/1992), *sur l'utilisation d'une accusation crûment politique lancée contre une œuvre scientifique, plaide avec force et pertinence contre la disqualification des œuvres de savoir par le maniement polémique de critères extérieurs au domaine de la connaissance* ». Et le quotidien d'ajouter : « *En France, déplacé des marxistes aux libéraux [...], le procédé a connu de belles heures* ». Ci-dessus : les dieux de l'Olympe, par Janssens, musée de la Chartreuse, Douai.

Après Dumézil

Plutôt que d'analyser, après d'autres, la méthode dumézilienne, ou d'évaluer l'apport de la "nouvelle mythologie comparée", je me propose, pour conclure, d'en situer la place dans les études indo-européennes. Rappelons tout d'abord une évidence : les études indo-européennes, qui relèvent de la linguistique, ne se limitent pas à cette approche particulière, qui ne saurait être étendue à l'ensemble des questions, même du domaine culturel. Dumézil ne l'a d'ailleurs jamais prétendu, et a même clairement affirmé le contraire dans l'introduction de *l'Idéologie tripartie des Indo-Européens* : « *Il ne sera pas une seule fois question, dans les pages qui suivent, de l'habitat des Indo-Européens, des voies de leurs migrations, non plus que de leur civilisation matérielle. Sur ces points fort débattus, la méthode employée ici n'a pas de prise et, d'autre part, la solution n'en importe guère aux problèmes ici posés.* » De fait, la reconstruction des réalités, qu'elles soient culturelles ou matérielles, doit se garder du cercle vicieux consistant à prendre appui sur une hypothèse qui reste à démontrer, puis à prétendre la démontrer au moyen de ce qu'on a fondé sur elle. Chaque étude doit donc être, au départ, indépendante. Mais, une fois l'étude achevée, il faut en confronter les résultats avec les acquis antérieurs. Par exemple, l'existence d'une "fonction guerrière" paraît contredire les données du vocabulaire reconstruit, qui ne révèlent aucune organisation militaire et comportent peu de noms d'armes[9]. La raison en est probablement que le vocabulaire reconstruit permet d'atteindre un état plus ancien de la période commune que la reconstruction de l'"idéologie des trois fonctions". Il apparaît clairement aujourd'hui que ces "trois fonctions" sont caractéristiques de la période la plus récente, celle dans laquelle se forme la "société héroïque" qui se manifeste au IIe millénaire.

Un ensemble de données dont l'importance apparaît toujours plus considérable est constitué par le formulaire reconstruit. Plusieurs centaines de formules traditionnelles, réunissant deux mots (parfois plus), souvent un substantif accompagné d'un déterminant nominal, adjectif épithète ou complément de nom, peuvent être aujourd'hui attribuées à la période commune des Indo-Européens. Bien que la reconstruction du formulaire s'effectue conformément aux méthodes habituelles de la reconstruction linguistique, c'est-à-dire par la superposition de formes, phonème à phonème, il ne s'agit plus de reconstruire des éléments de langue, mais bien des éléments de discours, dont le contenu est généralement transparent.

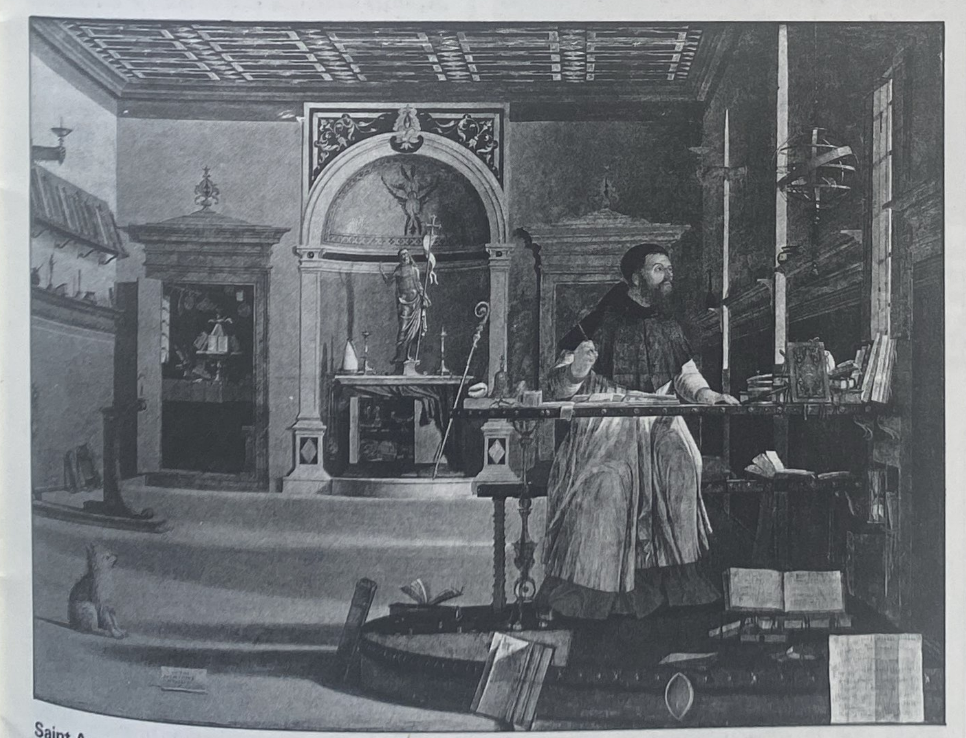
Ces données de la "tradition" ainsi définie présentent un avantage décisif sur les reconstructions de la paléontologie linguistique : c'est d'être des faits immédiatement utilisables, car des conceptions, des idéaux, des valeurs sont tels dès qu'on les proclame. Elles semblent parfois remettre en question certains acquis antérieurs, comme on l'a vu ; mais l'hypothèse, par ailleurs probable (notamment au plan linguistique), d'une longue durée de la période commune, permet non seulement de les concilier, mais d'y trouver des preuves nouvelles du bien-fondé des notions de "culture indo-européenne" et de "peuple indo-européen". Comme l'ont souligné plusieurs auteurs, les acquis de la recherche en ce domaine ont un caractère "cumulatif" : chaque découverte nouvelle confirme, ou finit par confirmer, les acquis antérieurs. Le progrès constant qui s'y manifeste forme un contraste saisissant avec l'incertitude qui continue à régner sur la question de l'"habitat primitif" et des migrations. Une vue superficielle de la question donne même à penser que sur ce point la recherche tourne en rond, puisque les mêmes hypothèses sont envisagées et rejetées tour à tour : la plupart des cultures néolithiques finales et plusieurs cultures de l'âge du bronze en Europe et au Proche-Orient ont été considérées comme le "berceau des Indo-Européens", sans qu'aucune ne s'impose. C'est sans doute que la notion d'"habitat primitif" est moins simple qu'on ne l'a cru : si l'on se posait la même question pour l'ethnie française, ne pourrait-on pas hésiter, selon le point de vue adopté, entre Rome, la Gaule et le territoire des Francs, où se sont formées et d'où proviennent ses trois composantes principales — toutes trois indo-européennes ? ■

1. La religion indo-européenne, *Revue des idées*, IV, 1901, p. 689 et suiv., repris dans *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, 1926, p. 323 et suiv.
2. *Mémoires de la société de linguistique de Paris*, XX, 1918, pp. 265-285.
3. Cité par Dumézil, *le Festin d'immortalité*, p. 1.
4. On admet aujourd'hui que v. ind. *brahman*-nt "formule sacrée" et *brahman*-masc. "brahmane" se rattachent au groupe de v. isl. *bragr* "art poétique" et lat. *flamen* au groupe de v. isl. *blot* "sacrifice".
5. *Mythe et épopée*, I, p. 13.
6. *Revue de l'histoire des religions*, CXI, 1935, pp. 66-89.
7. *Mythe et épopée*, I, p. 135 et suiv.
8. *Ibid.* p. 174. On peut se demander si le rituel des Matralia, qui symbolise l'Aurore expulsant la ténèbre et prenant soin du jeune Soleil, et surtout la légende des Quinquatrus minusculae qui met en scène simultanément plusieurs représentants des Aurores n'ont pas trait à un *retour annuel de la lumière* plutôt qu'à l'aurore quotidienne. Mais un tel phénomène ne se produit que dans les régions circumpolaires. L'idée semble avoir effleuré Dumézil, qui l'écarte en ces termes : « *Cette image ne correspondrait à rien de réel, sauf sous les climats du grand Nord dont l'Inde est fort éloignée* » (*ibid.*, p. 179).
9. F. Specht, *Der Ursprung der Indogermanischen Deklination*, Göttingen, 1943, p. 97.

Hellénisme et christianisme

par Yvan Blot

La civilisation "occidentale", telle qu'elle émerge en Europe à la suite de la propagation de la parole du Christ, peut-elle être qualifiée de judéo-chrétienne ? C'est du moins le point de vue de tous ceux qui mettent en exergue les racines juives de la vraie foi et ses sources bibliques. Ou faut-il plutôt parler de "civilisation helléno-chrétienne", comme le pensent ceux qui ne manquent pas de rappeler que le christianisme a emprunté autant sinon plus à la pensée grecque, à Aristote et à Platon ? Né en Judée, le christianisme n'a-t-il pas prospéré en Europe ? N'est-il pas la religion de l'"incarnation" par opposition aux religions de l'"abstraction", le judaïsme et l'islam ?



Saint Augustin, né à Tagaste en Afrique romaine en 354, mort à Hippone en 430. Professeur de rhétorique et d'éloquence à Milan, il abandonne le manichéisme pour se convertir au christianisme en 387. Ordonné prêtre à Hippone par l'évêque Valère, il passera le reste de sa vie à combattre toutes les hérésies. « *Quel que soit l'apport de ses devanciers, [il]* demeure l'initiateur et l'animateur de la pensée catholique et de la philosophie chrétienne » dira de lui M. Blondel. En entreprenant de concilier la foi et l'intelligence, en adoptant et modifiant la théorie de la réminiscence, saint Augustin s'est inspiré de l'œuvre de Platon et des néo-platoniciens. Le christianisme est aussi l'héritier de la Grèce. Ci-dessus : saint Augustin, par Vittore Carpaccio (début XVIe siècle).

Parmi les termes à la mode, "droits de l'homme", "exclusion", figure aussi l'expression "judéo-christianisme". La civilisation occidentale serait "judéo-chrétienne".

Une affirmation qui est loin de plaire aux gardiens de la tradition judaïque. Ainsi le rabbin Josy Eisenberg, que ses émissions télévisées ont largement contribué à faire connaître, écrit dans son livre *le Judaïsme*[1] : « *Le judaïsme a cessé d'être considéré comme un phénomène exotique. Il se voit reconnaître le rôle fondamental qu'il a joué dans l'élaboration de la culture occidentale, souvent qualifiée de "judéo-chrétienne", un amalgame, au demeurant, sur lequel les juifs émettent quelques légitimes réserves.* »

Le professeur Yeshayahou (Isaï) Leibovitz, grand spécialiste de Maimonide, est plus brutal. Interviewé par le journaliste français Jean Daniel qui lui demandait : « *Etes-vous favorable au dialogue judéo-chrétien ?* », il répondit : « *Il n'y a ni héritage commun ni dialogue. Le christianisme est issu de sources juives, mais c'est une religion grecque. Le fait que les auteurs et les personnages du Nouveau Testament soient juifs ne veut rien dire* [...]. *Les Évangiles et les Épîtres n'ont rien de juif*[2] ». Et à la remarque de Jean Daniel : « *Jésus l'était* », le professeur Leibovitz rétorquait : « *C'était un juif comme moi. Et alors ? Cela ne signifie rien de plus. La relation entre le judaïsme et le christianisme est asymétrique. Paul a dénoncé*

le joug de la Torah alors que nous nous en félicitons. Pour nous, du point de vue de la foi, le christianisme n'a aucune importance. Mais, pour les chrétiens, depuis l'an 33, le fait même de l'existence d'un judaïsme est impensable [...]. *La base de la foi chrétienne est la négation de la légitimité du judaïsme. Le christianisme se considère comme le seul judaïsme authentique.* » Pour lui, les papes « *accomplissaient cè qui devait être accompli : la liquidation du judaïsme.* [2] »

L'influence grecque

Un écho moins radical de la pensée juive est donné dans l'*Atlas historique du christianisme*[3], de F. H. Littel et E. Geldbach, où l'on peut lire notamment, à la page 3 : « *Le christianisme apparut lorsque la langue et la civilisation grecques, la philosophie et même les cultes grecs pénétrèrent les cercles juifs cultivés les plus aptes à la résistance.* »

Certes, il est écrit dans l'Ancien Testament (Maccabées IV, 14-15) que « *les prêtres même ne s'attachant plus aux fonctions de l'autel, méprisant le temple et négligeant les sacrifices, couraient aux jeux de la lutte, aux spectacles qui se représentaient et aux exercices du palet. Ils ne faisaient aucun état de tout ce qui était en honneur dans leur pays et ne choyaient rien de plus grand que d'exceller en tout ce qui était en estime parmi les Grecs* ». (Il est vrai que le Livre des Maccabées est exclu de la bible juive car composé directement en grec vers —120 avant notre ère, mais il figure dans la Bible chrétienne catholique.) Littel et Geldbach, les auteurs de l'*Atlas* (*op. cit.*), reprochent cependant aux premiers chrétiens d'avoir délibérément ignoré le combat du nationaliste juif Bar Kochbas (132-135 ap. J.-C.) contre l'empereur romain Hadrien et mettent l'accent sur la distinction entre les juifs hellénisés comme Philon d'Alexandrie et les résistants comme les Pharisiens de Palestine.

Les auteurs de l'*Atlas* notent encore que, de la mort d'Alexandre (—323) au Concile de Nicée (325 ap. J.-C.), la langue grecque a dominé la Méditerranée orientale. Les hautes autorités romaines étaient hellénisées, surtout depuis le règne de l'empereur Auguste, lui-même disciple d'Apollon et qui se disait, comme toute la *gens* Julius, lointain descendant du Troyen Énée. Quant à la pensée juive, elle était entièrement infiltrée de philosophie grecque à l'époque où fut écrit le Nouveau Testament. Toujours selon Littel et Geldbach, « *Platon et Aristote sont les forces structurantes de la pensée chrétienne. Le stoïcisme, par sa théorie du droit naturel, influença la morale chrétienne. Les théologiens Augustin et Synesios étaient pétris culturellement de néo-platonisme* ». « *La mentalité historisante propre aux juifs fut remplacée chez les chrétiens par la recherche de vérités et de valeurs universelles. La "vie éternelle", idée secondaire dans la théologie juive, devint, comme chez les platoniciens, une préoccupation essentielle des chrétiens.* »

On voit, avec ces quelques citations, à quel point le judaïsme récuse l'idée d'un judéo-christianisme. Selon le professeur Gilles Langevin, de l'université Laval au Québec, « *les rapports du christianisme naissant avec le judaïsme présentent des aspects complexes de continuité et de discontinuité. Ces rapports sont différents selon qu'on les vit en Palestine ou dans la Diaspora, avant la ruine du temple de Jérusalem ou après cet événement. Une certaine symbiose s'effectue dans le domaine sémite — ce sera le judéo-christianisme —, tandis que la différenciation se consomme dans l'univers hellénistique.* [4] »



Saint Paul, l'apôtre des gentils, de son nom Saul, né à Tarse en Cilicie vers 5 ap. J.-C., mort à Rome en 67. Il fut l'évangéliste qui répandit la Bonne Parole chez les non-juifs de l'empire, en Asie Mineure et en Grèce, aidé en cela par sa citoyenneté romaine et par une excellente maîtrise de la langue grecque. C'est dans l'Épître aux Galates qu'il combattra le particularisme juif et proclamera l'universalité de la foi chrétienne. Revenu à Jérusalem, il échappera à la lapidation par les juifs grâce à l'intervention de la garde romaine et à la flagellation réclamée par le sanhédrin grâce à sa qualité de citoyen romain. Envoyé à Rome pour en avoir appelé à César, il y séjourna en liberté surveillée, ce qui lui permit d'y écrire ses Épîtres aux Éphésiens, aux Colossiens et aux Philippiens. Relaxé et de retour une nouvelle fois à Rome, il y meurt décapité au lieu-dit Aquas Salvas. Son apostolat représente une phase déterminante dans la propagation de la foi. Ci-dessus : saint Paul, par Lucas Cranach.

Le principal document sur cette période est représenté par les Actes des apôtres à propos desquels Jean Daniélou écrit : « *Celui qui écrit* [*saint Luc*] *est un Grec et il écrit pour les Grecs. Il s'intéresse peu au christianisme de langue araméenne. Il est hostile au judéo-christianisme*[5]. » En effet, les Actes des apôtres distinguent, parmi les disciples du Christ, les "hébreux" parlant araméen et les hellénistes, objet essentiel de l'hostilité des autorités juives. Principale figure des hellénistes, Étienne, qui reproche aux juifs leur idolâtrie à l'égard du Veau d'or puis à l'égard du Temple, sera accusé devant le sanhédrin d'avoir annoncé que Jésus détruirait le temple et changerait les règles transmises par Moïse. Lorsqu'Étienne eut été lapidé, les hellénistes, fuyant la persécution, quittèrent Jérusalem, sept ans, semble-t-il, après la crucifixion de Jésus. C'est d'ailleurs la communauté des hellénistes réfugiés à Antioche qui recevra la première le nom de chrétienne.

Saint Paul : le pharisien devenu apôtre

Apparaît alors saint Paul dont le rôle sera décisif. En tant que pharisien et parce qu'il se voulait parfait dans l'application de la loi juive, il persécutait les chrétiens. Or Dieu va lui faire miséricorde par pure grâce. Comme l'écrit le père François Refoulé, dominicain français, « *N'était-ce pas le renversement de toutes les valeurs juives, le passage de la voie de la prestation à celle de la gratuité ? C'est sans préalable, sur la base même de notre péché, que Dieu par la Croix de son Fils nous donne sa Grâce ! Désormais, aux yeux de Paul, la Croix du Christ disqualifie radicalement la Loi. Pour lui, il ne peut y avoir de salut que par et dans le Christ pour ceux qui lui sont attachés par la foi. Son zèle pour la loi juive avait fait de Paul l'ennemi de la Croix. Après l'expérience de Damas, il ne veut plus connaître que Jésus-Christ ressuscité*[6]. »

Étienne critiquait le Temple. Paul blâme le respect de la Loi. Mais la persécution juive s'accroît. Le groupe de Jérusalem constitué autour de Jacques est également attaqué et, en 62, le grand-prêtre Anan fait exécuter ce dernier. L'ambiance en Judée était tendue. Beaucoup de juifs, refusant le point de vue de Paul selon lequel la Loi ne peut sauver, préféraient se livrer à la torture plutôt que de violer la Torah.

Au concile réuni en 50 à Jérusalem pour arbitrer entre ceux qui exigent la circoncision pour le chrétien (les judéo-chrétiens de Galatie par exemple) et ceux qui ne l'exigent pas, c'est la thèse de Paul, selon qui il n'est pas nécessaire de circoncire les non-juifs pour les convertir, qui l'emportera. L'Épître aux Galates (III, 12,13) est du reste très claire sur ce point : « *La Loi ne s'appuie point sur la foi* [...] *mais Jésus-Christ nous a rachetés de la malédiction de la Loi.* » « *Alors que nous étions encore enfants, nous étions assujettis aux premières et plus grossières* (sic) *instructions que Dieu a données au monde. Mais, lorsque les temps ont été accomplis, Dieu a envoyé son Fils* (IV, 3 et 4). *Et, parce que vous êtes enfants, Dieu a envoyé dans vos cœurs l'Esprit* (IV, 6). » Dans ce cadre trinitaire, Père, Fils et Esprit,

l'homme est héritier de Dieu et non simple serviteur : « *Mes frères, nous ne sommes point les enfants de la servante mais de la femme libre ; et c'est Jésus-Christ qui nous a acquis cette liberté.* » Et, à la manière de Platon, Paul conseille : « *Conduisez-vous selon l'esprit* (et non selon la chair). »

Grecs et chrétiens : les convergences

Comme l'écrit Marcel Simon, membre de l'Institut et professeur à l'université de Strasbourg, une synthèse helléno-judaïque s'était déjà opérée à Alexandrie trois siècles plus tôt. Philon, juif alexandrin de stricte observance, professait en effet qu'il y avait convergence entre Platon et Moïse. « *La synthèse* [*que Philon*] *tente entre la Bible et la philosophie grecque,* note le professeur Simon, *a été reprise par les auteurs chrétiens des premiers siècles. Ignoré des rabbins et du Talmud, il apparaît à bien des égards comme un authentique précurseur de l'universalisme chrétien*[7]. »

A partir de Paul, le prosélytisme chrétien en milieu juif devait se tarir tandis que les conversions des gentils se multipliaient. Ainsi les Actes des apôtres montrent à quelles violences Paul devait faire face lorsqu'il voulait convertir les juifs. Inversement, on y voit qu'il était accueilli avec la plus grande courtoisie à l'Aréopage d'Athènes par les philosophes grecs auxquels il déclarait que certains de leurs poètes, comme Aratos, avaient préfiguré l'annonce de la Bonne Nouvelle et qu'il complimentait d'être les plus religieux des Grecs.

Si le christianisme recevait un bon accueil dans les milieux grecs, c'est qu'il y disposait d'atouts. En effet, l'idée d'un dieu souffrant, étrangère aux juifs, était familière aux Grecs à travers les cultes à Mystère (voir notamment la mort et la résurrection de Dionysos) et le mythe de Prométhée. De plus, le christianisme séduisait par son aspect monothéiste à une époque où le monothéisme triomphait dans la pensée grecque, notamment grâce à Xénophane et Platon. Par ailleurs, la doctrine chrétienne proposait une morale exigeante qui contrastait avec la décadence du Bas Empire romain. Enfin, elle n'imposait pas l'observance d'une loi rituelle de type juif qui répugnait aux Grecs.

De surcroît, au plan politique, les chrétiens refusaient de s'impliquer dans le conflit qui opposait les juifs et les Romains. Ainsi, lorsque Jérusalem fut prise, la communauté chrétienne qui y était installée ne se solidarisa pas avec la résistance juive contre l'occupant, mais alla se réfugier dans la ville hellénisée de Pella.

Quant aux écritures juives nationalistes anti-romaines et apocalyptiques (*Livre d'Henoch*, textes d'Esdras ou de Baruch), elles ont en général été rejetées aussi bien du canon chrétien que du canon juif.

Très vite, les chrétiens voulurent se faire accepter par les Grecs qui incarnaient alors la "civilisation". « *Ce qui était en jeu à l'époque*, rappelle le professeur Simon (*op. cit.*) *c'est vraiment quelque chose comme le mode de vie occidental face aux populations du tiers monde. Pour faire comprendre les choses, l'agora, la palestre, les institutions éphébiques, les places, les rues à portique, les décors sculptés, les tombes monumentales jouent pour la société juive à peu près le même rôle auprès d'une fraction de la population sujette que ce que font aujourd'hui le gratte-ciel, l'électrophone ou l'automobile* ».



Saint Thomas d'Aquin, né au château de Roccasecca, près de Naples, en 1225, mort à l'abbaye de Fossanova en 1274. Élève des dominicains, fait bachelier sentenciaire au couvent Saint-Jacques à Paris, il est reçu maître en théologie en 1256. Il se consacrera à l'étude de la philosophie grecque avec l'aide de Guillaume de Moerbecke et enseignera à Paris de 1269 à 1272. Son œuvre, le thomisme, synthèse de l'aristotélisme et de l'augustinisme, connaîtra un renouveau sous l'impulsion de Léon XIII. Ici : saint Thomas d'Aquin à la table du roi Saint Louis, par Manuel Deutsch (début XVIe siècle).

L'échec du judéo-christianisme

Le judaïsme, sur la défensive, se raidissait et la synagogue finit par excommunier les judéo-chrétiens eux-mêmes. Le témoignage nous en est fourni par Justin (v. 100 - v. 165), le plus célèbre des apologistes, dans son *Dialogue avec Tryphon* : « *L'auteur dit que trois fois par jour la malédiction divine était invoquée sur les Nazaréens. Il s'agit de la prière juive contre les hérétiques, les Minim dont parle le Talmud.* »

D'après le professeur Luigi Civillo de l'université de Florence, « *le premier mouvement a été celui du judaïsme contre les chrétiens. Mais il faut dire que le christianisme officiel, au IIe siècle, excommuniait lui aussi les judéo-chrétiens* », dans la ligne de saint Paul. « *L'histoire du judéo-christianisme semble donc montrer que l'essai de vivre la foi chrétienne selon les catégories du judaïsme était un essai qui en fait était jugé impossible par les deux religions de départ, par le judaïsme et par le*

christianisme. C'est l'échec du judéo-christianisme qui montre que la rupture entre le judaïsme et la communauté chrétienne était définitive. »

Le miracle de l'histoire humaine

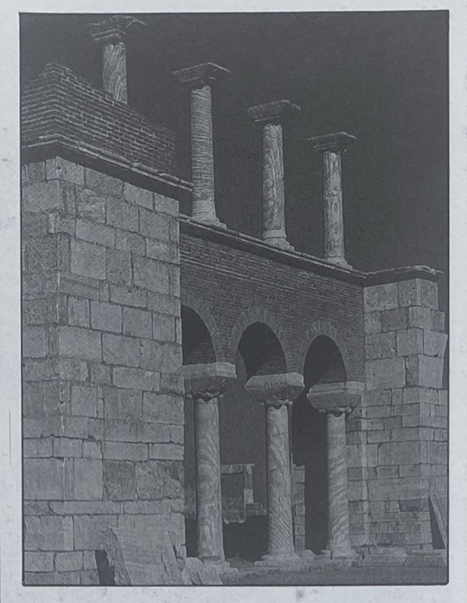
Privé de sa base sociologique d'origine, le christianisme, ainsi que l'a formulé le pape Pie XII en 1948, va se greffer sur la civilisation hellénique (que les Romains vont reprendre à leur compte). Et les apologistes, en s'employant, selon Jean Daniélou, à « *présenter les chrétiens comme les authentiques héritiers de la civilisation gréco-romaine*[8] », confirmeront et renforceront ce rapprochement.

Justin, par exemple, va s'efforcer de montrer que les chrétiens ne se différencient pas plus par l'habitat, le vêtement que par la langue des autres hommes au sein de l'empire et qu'ils sont même les meilleurs citoyens de cet empire. Justin, Méliton et Athénagore, apologistes chrétiens, sont des hellénistes qui estiment qu'en devenant chrétiens, ils n'ont pas renoncé à leur civilisation, mais qu'ils en ont au contraire trouvé le véritable sens. Tous, d'ailleurs, émaillent leurs écrits de citations d'Homère et des tragiques. Plus encore que la forme littéraire, rappelle Daniélou, c'est la pensée elle-même qui est nourrie de l'hellénisme. « *Nous voyons apparaître,* indique-t-il, *à partir du règne d'Hadrien, un type nouveau : l'intellectuel chrétien qui n'avait pas d'équivalent dans le judéo-christianisme. Il représente l'élément dynamique de l'Église du temps.*[8] »

Dans l'histoire de cette Église, Alexandrie va jouer, écrit encore Daniélou (*op. cit.*, p. 137), « *à la fin du IIe siècle et au début du IIIe siècle, un rôle important dans l'histoire de l'Église. C'est là que le christianisme, venu d'un milieu sémitique, va achever de faire son éducation grecque en même temps que l'hellénisme achève d'y faire son éducation chrétienne. Alexandrie sera le pôle de la culture chrétienne comme Rome est le pôle doctrinal* [...]. *C'est à Alexandrie que nous voyons les mœurs chrétiennes, héritées de l'église primitive, se dégager de leur expression juive et assumer le meilleur de l'humanisme hellénistique. Par ailleurs, au niveau de la culture, c'est à Alexandrie que le christianisme assume l'héritage de la rhétorique et de la philosophie antiques et que s'élabore ainsi cet hellénisme chrétien qui sera le miracle de l'histoire humaine !* »

A la même époque, une osmose similaire s'opère dans le domaine artistique où les personnages de l'Ancien et du Nouveau Testament sont représentés sous l'apparence des figures de la mythologie : le Bon Pasteur a les traits d'Orphée, Jésus-Christ ceux d'un jeune Apollon, etc.

Selon Clément d'Alexandrie (v. 150 - v. 215), auteur grec chrétien, la sagesse du Verbe est certes une mais elle est distribuée sous des formes différentes à chaque nation. Aussi estime-t-il que, si la révélation du Christ veut se répandre dans le monde grec, elle doit se dépouiller de sa forme sémitique pour revêtir une forme hellénique et doit donc parler la langue de Platon et d'Homère.



Comme Alexandrie et Antioche, ou encore Corinthe, Éphèse fut le théâtre des toutes premières prédications. Saint Paul y résida de 54 à 56 et dut y affronter ses coreligionnaires, les "judéo-chrétiens", les chrétiens juifs qui avaient été instruits par Apollos, juif d'Alexandrie. Là, comme ailleurs, s'opérera la césure entre un christianisme encore respectueux des rites juifs comme la circoncision et un christianisme hellénisé, ouvert aux "gentils", sous l'influence déterminante de saint Paul qui commencera d'y écrire son Épître aux Corinthiens. Ci-contre : la basilique Saint-Jean, construite à l'emplacement présumé du tombeau de l'évangéliste Jean.

Quant à l'Évangile, tout en restant lui-même, il voit ses formes d'expression changer. Ainsi, le bain, le sport, le port des bijoux, le vin sont admis par les chrétiens. En quelque sorte, le processus d'arrachement sociologique au judaïsme s'accomplit : « *Le vêtement juif tombe comme une peau morte* » écrit encore Daniélou.

Le chrétien parle et pense en grec et, pour Clément, le christianisme est même la vraie philosophie, la vraie sagesse : « *Un type de chrétien est né,* poursuit Daniélou, *qui prétend unir les valeurs de l'hellénisme et la foi du chrétien. Ce sera le type des Pères de l'Église du IIIe siècle, comme Origène. Puis, au IVe siècle, la même tendance perdure avec saint Augustin, nourri de Platon, Basile, Grégoire de Nysse, Grégoire de Nazianze.* »

La synthèse civilisatrice

Latinisée entre temps en Occident, cette tradition, qui se fondait sur une interprétation de la culture grecque et de la foi chrétienne, survivra aux grandes invasions grâce à des chrétiens lettrés comme Boèce et Cassiodore, de telle sorte qu'à travers tout le Moyen Age, les chrétiens continueront à se référer à la Grèce. Ainsi, au XIIe siècle, à Chartres, l'un des foyers intellectuels les plus importants de la chrétienté, ce sont encore les penseurs de la Grèce qui ont été sculptés dans la pierre du portail royal : autour du Christ, qui incarne la sagesse, figurent les sept arts libéraux représentés par Euclide, Cicéron, Aristote, Boèce, Ptolémée, Donat (ou Priscien) et Pythagore.

Au XIIIe siècle, c'est dans le domaine de la pensée elle-même qu'a lieu un nouveau rapprochement puisque la théologie officielle de l'Église intègre cette fois, grâce à Albert le Grand et saint Thomas d'Aquin, la philosophie aristotélicienne.

Enfin, jusqu'au IIIe siècle, la langue liturgique de l'Occident sera le grec auquel succéda le latin et non l'hébreu. De fait, les Évangiles, pour ne citer qu'eux, ne nous sont connus qu'à travers leur texte grec. Comme l'écrit Jean, « *le verbe s'est fait chair et les siens ne l'ont point reçu* ». Et ce n'est pas un hasard, est-on tenté d'ajouter, si l'Occident chrétien a accueilli le Verbe en grec puis en latin, car la langue est l'expression même d'une mentalité.

La part de l'hellénisme au sein du christianisme est donc considérable, et l'on peut affirmer que, si le germe chrétien est juif, c'est sur un sol grec qu'il a poussé. Quant à la plante qu'il a donnée, elle est, du point de vue juif, méconnaissable. Les Pères de l'Église eux-mêmes estimaient que devenir chrétien n'impliquait pas l'abandon de la civilisation gréco-romaine, considérée comme très supérieure à celle des tribus juives de Palestine. Il apparaît ainsi que, du point de vue culturel, le christianisme est devenu hellénique.

C'est cependant dans le domaine de l'éthique que l'héritage grec, même s'il est invisible, est sans doute le plus important. En particulier, la notion d'incarnation, qui, chez les Grecs, trouvait son expression aussi bien dans les tragédies que dans les œuvres d'art — dont les auteurs marquent toujours leur préférence pour la représentation du corps humain et de la figure humaine —, a été en quelque sorte transfigurée jusqu'à son niveau suprême par le christianisme. Car celui-ci, à la différence du judaïsme et de l'islam, est une religion de l'incarnation.

L'Occident chrétien apparaît comme un accomplissement de la civilisation grecque en tant que civilisation de l'incarnation. Et, malgré tout ce qui pouvait opposer hellénisme et christianisme, la synthèse civilisatrice s'est accomplie. Certes l'hellénisme païen est mort, mais ses valeurs les plus hautes ont été reprises dans le cadre de la civilisation de l'Occident chrétien, notamment au Moyen Age, platonisant et aristotélicien, qu'une légende absurde et malveillante s'obstine à qualifier de "siècles obscurs". ■

---

1. Josy Eisenberg, *le Judaïsme*, Grancher éd., 1989.
2. *Le Nouvel Observateur*, 24/12/1992.
3. F. H. Littel et E. Geldbach, *Atlas historique du christianisme*, Brockhaus Verlag, 1989.
4. Gilles Langevin, in *les Premiers Chrétiens*, t. 1, éd. du cerf, Paris, 1983.
5. Jean Daniélou, *l'Église des premiers temps : des origines à la fin du IIIe siècle*, éd. du Seuil, Paris, 1985.
6. *Les Premiers Chrétiens*, t.1 , p. 55.
7. Marcel Simon, *la Civilisation de l'Antiquité et le christianisme*, Arthaud, Paris, 1972.
8. Jean Daniélou, *op. cit.*, p. 137.

LA VARENDE[1]

Le dernier féodal

« *Parce que nous cultivons maintenant les sentiments économes, que nous épargnons les lyrismes, nous diminuons les êtres du passé. Moins d'analyse chez eux que chez nous mais un jaillissement vital qui doit toujours être reconnu si nous voulons les ressusciter*[2]. »

Une France de terriens et de marins

Ces mots de Jean de La Varende illustrent bien la vision de cet écrivain qui a su magnifiquement peindre l'image d'une ancienne France que d'aucuns se sont trop souvent plu à calomnier et à défigurer sous l'emprise de passions partisanes. La France que nous décrit La Varende est une France de terriens et de marins où « *le don de soi, la bravoure, l'excès dans le plaisir, dans le bien, dans le mal ne peut se comprendre sans supposer chez ceux qu'il bouleversait incessamment une ébullition de l'âme et des sens*[3] ». Dans cette Normandie de jadis, dans ce pays d'Ouche où se situe la majorité de ses récits, hobereaux ou bourgeois, paysans ou artisans, « *chacun est sire de soi*[4] » par delà les inévitables hiérarchies et, comme tient à le rappeler La Varende, « *les libres Normands anciens n'eussent pas voulu se plier une seconde au joug qu'on nous impose sous prétexte de collectivité*[5] ». Il écrit d'ailleurs avec une certaine amertume : « *Belle chose que l'Ancien Régime, qui ennoblissait, quand celui-ci démocratise. Jadis on faisait de l'aristocratie avec le peuple, aujourd'hui du peuple avec l'aristocratie* [...][6]. »



Jean de La Varende (1887-1959)

Tout paraît ainsi éloigner l'œuvre de La Varende des idéaux de cette fin de XXe siècle, où l'économie de marché tend à devenir le modèle à l'aune duquel se mesure la valeur des hommes, et il fallait avoir la foi en la pérennité de certains principes et d'un certain ordre des choses pour faire revivre ce seigneur normand qui, en vrai aristocrate, a su donner de la valeur à ce qui n'a pas de prix, célébrant l'amour de sa terre et de ses ancêtres ou la fidélité au principe monarchique (même s'il n'aimait pas trop les monarques) et à la religion de ses pères.

Nous devons donc être reconnaissants à Anne Brassié pour le beau livre qu'elle a consacré à La Varende qui, malgré son œuvre considérable et le succès persistant de certains de ses romans, n'occupe pas encore dans la littérature française la place à laquelle il a droit. Le fait que son œuvre incarne des valeurs qui sont loin aujourd'hui d'être unanimement reconnues n'y est sans doute pas étranger. Mais le qualificatif de "régionaliste", qui lui est souvent attribué, peut également expliquer une certaine réserve à son égard, dans la mesure où celui-ci est trop souvent utilisé en France de manière péjorative, le déracinement semblant être devenu une vertu cardinale. Tout enracinée qu'elle soit dans le terroir normand, l'œuvre de La Varende n'est pourtant pas plus "régionaliste" que ne le sont celles de Giono ou de Pagnol, et la société et les personnages qu'elle dépeint ont une dimension pour le moins aussi universelle que la société provençale et le petit monde laïc et républicain que décrit l'auteur de *la Gloire de mon père*.

Dans sa préface au livre d'Anne Brassié, Michel Mohrt fait d'ailleurs justice de ce qualificatif de "régionaliste". Reconnaissant la valeur intrinsèque de l'œuvre de La Varende, il n'hésite pas à souligner la parenté qui existe entre celle-ci et l'œuvre du grand romancier américain Faulkner, enracinée dans le *deep South*, les deux écrivains ayant « *relevé les morts* » pour se trouver des modèles et faire revivre une civilisation détruite. Michel Mohrt se plaît même à imaginer une « *internationale blanche* » à laquelle La Varende comme Faulkner — mais aussi quelques autres comme le poète irlandais Yeats et le romancier espagnol Valle Inclan — pourraient appartenir[7].

L'œuvre de La Varende est tout un univers et Anne Brassié nous fournit la clef qui permet d'y pénétrer et de le comprendre. Elle a en effet écrit un livre qui est non seulement d'érudition, mais de passion, une biographie que La Varende — qui n'aimait pourtant pas les biographes — ne désavouerait certainement pas, lui qui écrivait à leur propos : « *Car il arrive que cette inquisition parte d'un très grand amour ; si la vanité finit par s'en mêler, elle ne fut pas l'instigatrice — une religion poussait le chercheur. Il a aimé l'homme et l'œuvre de toute la faculté d'amour qu'il détient. Il a voulu connaître mieux, d'abord pour aimer plus* [...][8]. »

Précisément, Anne Brassié ne s'est pas contentée d'analyser la personne et l'œuvre de La Varende ; elle ressent manifestement une certaine fascination pour celui que Brasillach surnommait « *le dernier féodal* » et elle nous fait partager son attrait pour ses héros inoubliables tendus vers la perfection esthétique, morale ou religieuse, ou tout simplement hantés par l'amour. Dans un prologue, qui prend la forme d'une lettre à La Varende, elle écrit : « *Vous avez embelli tout ce que vous avez célébré, l'amour, celui des femmes et de votre terre, la politique, le dévouement d'un peuple à son roi, et la religion ou la soumission de ce même peuple à Dieu. Comme Balzac, vous avez créé un monde à la lueur de deux vérités éternelles, la Religion et la Monarchie. Vous avez chanté votre pays normand, ses vents marins, ses pluies tenaces, ses printemps miraculeux et ses noirs secrets. Vous avez célébré les traditions de la France, car il n'y a pas de traditions mortes — le souvenir porte en soi une vitalité supérieure et nous ramène à cette notion suprême : la chaîne, dont nous ne sommes qu'un maillon*[9]. » ■

Pierre Maugué

---

1. Anne Brassié, *La Varende, pour Dieu et le roi*, préface de Michel Mohrt de l'Académie française, éd. Perrin, Paris, 1993. — 2. Op. cit., p. 249. — 3. Id. — 4. Op. cit., p. 294. — 5. Id. — 6. Op. cit., p. 261. — 7. Op. cit., p. 13. — 8. Op. cit., p. 18. — 9. Op. cit., p. 20.

identité

Comité de patronage

•

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION
Bruno Mégret

DIRECTEUR DÉLÉGUÉ
Pierre Jaboulet-Vercherre

RÉDACTEUR EN CHEF
Jean-Claude Bardet

RÉDACTEURS EN CHEF ADJOINTS
Denise Certier-Roblin
Régis Constans, Hervé Morvan

RÉDACTION
Pierre Durand, Pierre Milloz, Pierre Sergent (†), Georges-Paul Wagner, Pierre de Meuse, Didier Lefranc, Bruno Racouchot, Grégoire Legrand, Pascal Gannat, Jean de Bauvière, Aramis.

DIRECTION ARTISTIQUE
Frank Marest

PHOTOCOMPOSITION
Thema Conseil - 75018 Paris

IMPRESSION
G.C. Conseil

CRÉDIT PHOTOGRAPHIQUE
Couverture : Sygma.
Gamma, Giraudon, Roger-Viollet, Harlingue-Viollet.

IDENTITÉ
8, rue du Général-Clergerie - 75116 Paris
Tél. (1) 47 27 56 66 - Fax (1) 47 55 06 38
Administration, abonnements : Marc Neguiral
N° de commission paritaire : AS71225

(Suite de la page 24)

Cette notion de qualité du consensus nous conduit à nous demander si un régime qui mise autant sur ce qui n'est tout de même qu'un expédient ne voit pas sa légitimité érodée par l'abus qu'en fait la faction dominante.

Revenons aux débuts de la Ve République. Dans la pensée du Général, l'État nouveau ne devait être lié à aucune question de cette sorte : « *L'importance du mode de scrutin est,* disait-il, *tout à fait secondaire par rapport à celle du régime*[4]. » En réalité, il rêvait d'une légitimité différente, qui n'aurait rien dû aux partis, même au sien : « *Quand comprendrez-vous,* disait-il à Daniel Mayer, *que mon ambition n'a jamais été d'être le chef de la majorité ?* » Ce que cet homme fasciné par les grandeurs d'un autre âge abhorrait dans les partis, ce n'était pas seulement les défauts de leur fonctionnement, mais aussi l'absence de perspective désintéressée. Le mode de scrutin à choisir, qu'il considérait comme un instrument de prise du pouvoir en tant que Catalina, ne devenait pas sacré pour autant une fois César devenu. C'est donc bien à regret qu'il s'est contenté du régime bipolaire et a feint d'approuver le rôle d'arbitre engagé que l'histoire lui attribuait. Sa légitimité personnelle étant aujourd'hui disparue, quelle part de légitimité reste-t-il aux dirigeants de la France ?

Julien Freund nous explique que la légitimité « *se fonde moins sur les rapports directs entre les gouvernants et les administrés que sur le crédit que les diverses couches sociales font à la classe dirigeante*[12] ». Or la France, durant toute son histoire, a toujours connu un déficit sur ce point. Il est fort douteux, quand on jette un regard sur la société française, que la classe politique y inspire aujourd'hui plus de confiance que ses dirigeants d'hier. Ceux qui confondent légalité et légitimité feraient bien d'y songer avant de truffer les lois électorales de ruses cyniques plus à leur place au jeu de bonneteau que dans les règles institutionnelles d'une grande nation. ■

---

1. Debré était partisan en 1946 de rétablir le scrutin majoritaire ; il ne fut pas suivi par De Gaulle qui préféra la proportionnelle afin d'éviter que les communistes ne pèsent d'un poids trop lourd.
2. Rappelons, sous la IVe République, des événements similaires dans leurs fins, mais différents dans la forme avec l'éviction de cinquante députés poujadistes. Le scrutin proportionnel avait permis leur élection. Les assemblées les invalidèrent sans plus de façons, au mépris du droit (1956). La classe politique défend mal le pays, mais sait se défendre.
3. Discours de Georges Pompidou à l'Assemblée nationale, le 07/12/1966.
4. Conférence de presse du 16/03/1950.
5. Bernard Chantebout, *Droit constitutionnel et science politique*, p. 477 et suiv.
6. Michel Debré, débats préparatoires à la loi du 29/12/1966.
7. Giscard d'Estaing, conférence de presse du 22/04/1976.
8. *Op. cit.*, p. 217.
9. Jean-Luc Parodi, "Alliances obligées", in *le Monde des débats*, avril 1993.
10. Dominique Chagnollaud, "Les présidents de la Ve République et le mode d'élection des députés", *Pouvoirs*, 32, 1985, qui se prononce pour un maintien du vote sous sa forme actuelle, parce que, nous explique-t-il en substance, un changement de scrutin apporte au parti dominant moins d'avantages et plus de risques que prévu !
11. Chantebout, *op. cit.*, p. 528.
12. Julien Freund, *Essence du politique*, p. 261.

INSTITUT DE FORMATION NATIONALE

Cycle 1993-1994

VRAIES ET FAUSSES VALEURS

CONFÉRENCES DU SOIR
sous la présidence de Georges-Paul Wagner

28 septembre 1993 : *La Nation contre le tribalisme* **par Bernard Antony.**

19 octobre 1993 : *La paix contre le cosmopolitisme* **par Jean-Yves Le Gallou.**

2 novembre 1993 : *La défense des plus faibles contre la permissivité* **par G.-P. Wagner.**

16 novembre 1993 : *Vérité et vérités en littérature* **par Jacques Robichez.**

30 novembre 1993 : *L'Europe des patries contre l'eurocratie* **par Bruno Gollnisch.**

14 décembre 1993 : *Peuple et "droit-de-l'hommisme"* **par Hugues Petit.**

18 janvier 1994 : *Vrai et faux terroir* **par Anne Brassié.**

15 février 1994 : *La philosophie de la vie contre les idéologies de la mort* **par Bruno Racouchot.**

15 mars 1994 : *Le social contre le socialisme* **par Pierre Vial.**

29 mars 1994 : *Les progrès contre le progressisme* **par Gilles d'Ecalgrain.**

19 avril 1994 : *L'enracinement contre le marxisme* **par Yvan Blot.**

17 mai 1994 : *Les fausses valeurs de l'information et le langage de la vérité* **par Jean Madiran.**

31 mai 1994 : *La charité contre l'humanitarisme* **par Michel Algrin.**

21 juin 1994 : *La civilisation contre les barbares* **par Bruno Mégret.**

Les conférences auront lieu au Musée social : 5, rue Las-Cases 75007 Paris.

CONFÉRENCE INAUGURALE DE JEAN-MARIE LE PEN

16 SEPTEMBRE 1993

"VALEUR DE SURVIE ET DÉCADENCE"

Uniquement sur réservation - 100F
Hôtel Intercontinental, 3, rue de Castiglione 75001 Paris
Réservation : Françoise Monestier, 8, rue du Général-Clergerie 75116 Paris.

IFN - Nicole Dorlin ou Françoise Monestier : 8, rue du Général-Clergerie 75116 Paris. Tél 47-27-56-66 ou 40-43-89-88